PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

DISPOSITIVO DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PRODUÇÃO DO *DOCENTIS INNOVATUS* E *DISCIPULUS IACTO*

Aluna: Rafaela Esteves Godinho Leal
Orientadora: Profa.Dra. Shirlei Rezende Sales

Belo Horizonte
2017

Rafaela Esteves Godinho Leal

DISPOSITIVO DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PRODUÇÃO DO *DOCENTIS INNOVATUS* E *DISCIPULUS IACTO*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa Dra Shirlei Rezende Sales, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

.

Belo Horizonte
2017

BANCA EXAMINADORA

Dissertação intitulada “Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção do *docentis innovatus* e *discipulus iacto*”, defendida por Rafaela Esteves Godinho Leal, em 21 de junho de 2017, e examinada pela banca composta pelos seguintes professores:

_____

Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales – UFMG
Orientadora

_____

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS
Examinadora Externa

_____

Profa. Dra. Juliane Correa – UFMG
Examinadora Interna

_____

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda – UFMG
Examinador Interno

_____

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Suplente Externa

_____

Profa. Dra. Renata Pereira Lima Aspis – UFMG
Suplente Interna

Belo Horizonte, 21 de junho de 2017

AGRADECIMENTOS

O sonho

Sonhe com aquilo que você quer ser
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce
Dificuldades para fazê-la forte
Tristeza para fazê-la humana
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.
(Clarice Lispector)

Agradeço a vocês que fazem parte deste sonho e são **insubstituíveis** para mim!!!!

A Deus - Amor inefável
A minha fé em Deus possibilita outra forma de existir, fazendo-me acreditar no incrível, ver o invisível e realizar o impossível. A tua graça me basta. É tudo de que preciso!

Amado Fabrício
Você expressa a concretização do amor de Deus em minha vida! Escolhi compartilhar contigo esta minha única vida. Você a torna mais doce, mais forte, mais humana, mais bela, mais feliz!

Eu agradeço a Deus
Que fez você pra mim, que me fez pra você
E fez a gente se encontrar
Eu agradeço a Deus
Que nos predestinou, pra Ele em amor
E nos deu o dom de amar. (Nós dois, Carlinhos Félix)

Sem você, não sei como conseguiria vencer este desafio que foi o mestrado. Obrigada! Te amo.

Aos Familiares
Aos meus pais Geraldo e Cida que me proporcionaram a vida. À minha irmãzinha Karina, amiga e companheira. Crescemos e aprendemos muitas coisas juntas. Às minhas tias amadas Cormarie e Dila que sempre apoiaram meus estudos e fazem parte deste sonho. Aos meus avôs e avós, tios, tias, irmãos, irmãs, primos, primas, cunhados e cunhadas pelo carinho e apoio. Aos meus sobrinhos e sobrinhas que alegram minha vida: Miguel, Caio, Ana, Alice, Clara, Bernardo e Gustavo. Ao meu sogro Sebastião e à minha sogra Cida que me acolheram como filha.

À banca examinadora
À professora Clarice Traversini pela profundidade teórica e analítica que contribuiu, sobremaneira, com meu percurso formativo no mestrado. Ao professor Eucidio Arruda, com quem aprendo, diariamente, a utilizar a lente crítica na educação. À professora Juliane Correa, pelas aprendizagens que tive em uma trajetória de dez anos de trabalho e estudos. Com você aprendi a ter coragem, a confiar nas pessoas e no potencial delas. Com isso, hoje, acredito na insubstitutibilidade das pessoas. Este trabalho é fruto de longas e produtivas conversas ao longo desse percurso. Você me despertou a reconhecer o “brilho do olhar do professor”. Obrigada!

À Shirlei
Ao término deste processo formativo eu posso dizer, com muito orgulho, que tive uma orientadora exemplar. Demorei um tempo entre a graduação e a realização do mestrado e esperaria por esse intervalo novamente se soubesse que teria como orientadora a Shirlei. Você é brilhante como professora, orientadora e pessoa. Atua com profissionalismo, dedicação e ética na pesquisa e na docência universitária.

Ao Grupo de orientação e pesquisa
Às amigas Jéssica e Aline pela colaboração, amizade e solidariedade acadêmica. Vocês contribuíram, imensamente, nesta etapa da minha vida. Sem vocês não sei como conseguiria vencer esse desafio. Aos amigos e às amigas, Gislene, Marco, Paula, Luiza C., Luiza S., Heloisa, Carla, Évely e Gabriel, que com suas preciosas contribuições e amizade contribuíram no resultado deste trabalho. Vocês são muito especiais!

Ao Giz
Aos amigos e às amigas do Giz:
Francys, sua amizade sincera me faz acreditar na vida e nas pessoas. Admiro-a demais. Com você aprendi o significado da palavra “amiga”. Eu vivo nossa amizade!
À força e incentivo de Symaira, Mariana e Zulmira nesse processo formativo do mestrado. Ao Marcos, Kênia, Guilherme, Paulo Mariano, Lourdinha e Bruno pelo apoio, incentivo e compreensão nesse período de dedicação ao mestrado. Aos bolsistas com os quais aprendo diariamente. Em especial, à equipe do Congresso: Ângelo, Antônio, Ariane, Aline, Álvaro, Norton, Fernanda, Lucas E., Lucas L., Hélio, Carol, Alexandre, Maíra, Izabela e Damaris. Aos professores Ricardo Takahashi e Eucidio Arruda por apoiarem a minha formação.

Ao GECC
Aos amigos e às amigas do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas. À Carol, com quem aprendi muito sobre Foucault. Agradeço pelas preciosas contribuições. À Gabriela, Camila, Érika, Maíra, Glaucia, Claudiane, Tayline, Rhaissa, Suelen e ao João, com quem compartilhei conhecimentos das obras Foucaultianas, sobretudo, pela participação em um momento importantíssimo da minha vida.

Ao Observatório da Juventude (OJ)
Aos amigos e às amigas do OJ, Luisa, Bréscia, Symaira, Ju, Geraldo, Thaís, Juarez. Aprendi com vocês a tornar a vida mais leve, sem perder a consistência, o amor, a colaboração e a alegria.

Aos professores e funcionários da FAE
Aos professores da Faculdade que contribuíram para minha formação acadêmica. Aos funcionários da biblioteca Marli e Sérgio. Ao funcionário Jorge e à equipe do colegiado e secretaria do programa de pós pelo incentivo.

Aos professores participantes da pesquisa
Agradeço aos participantes do VII Percurso Formativo pela contribuição nesta pesquisa.

DEDICATÓRIA

A honra, a glória pertencem a Ti
O poder e o saber
são Teus
(Trecho da música Santo de Vineyard Music Brasil)

RESUMO

A inovação tornou-se um imperativo na sociedade contemporânea. Os sujeitos são demandados a se constituírem como inovadores. Para isso, eles conduzem suas ações no sentido de mudar, desenvolver valores, criar e, assim, inovar. Observa-se, portanto, uma urgência em se produzir sujeitos inovadores que sejam ativos, participativos, competitivos e autônomos para atender demandas inscritas na racionalidade neoliberal. A fim de atender a tal demanda, a docência universitária é acionada na produção desses sujeitos. Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo compreender como se produz o docente inovador no ensino superior. O *corpus* da pesquisa é constituído por legislações (Emenda Constitucional 85/2015, Lei nº 10.973, Lei 13.243), políticas públicas, editais e, mais especificamente, pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em Medicina, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desses cursos. Compôs também o *corpus* de análise da pesquisa o curso de formação de professores denominado "Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior", ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, bem como entrevistas realizadas com participantes/docentes dos Percursos. Utilizou-se como referencial teórico a perspectiva pós-estruturalista, especificamente as ferramentas teóricas e analíticas do filósofo Michel Foucault, a saber: dispositivo, discurso, poder-saber e posição de sujeito. Por meio da rede metodológica que articulou elementos da netnografia educacional pós-estruturalista, de entrevistas narrativas e da análise do discurso de inspiração foucaultiana desenvolveu-se o argumento geral de que a *sociedade da inovação*, inscrita na racionalidade neoliberal, demanda sujeitos competitivos, proativos e autônomos. A fim de responder a essa urgência, o dispositivo de inovação é acionado, tendo a universidade como sua engrenagem mestra e como efeito a produção das posições de sujeito *docentis innovatus* e *discipulus iacto.* Constatou-se que a docência inovadora é regulada por marcas constitutivas. São elas: utilizar a formação por competências, atuar como mediador dos processos de ensino-aprendizagem, incorporar tecnologias digitais, centralizar-se na aprendizagem e utilizar metodologias ativas. Elas atuam no governo da docência inovadora. Além disso, o docente inovador também se autogoverna por meio de operações que exerce sobre si como inquietar-se e mudar a si mesmo. Enfim, todas essas formas de governo dos outros e de si colocadas em funcionamento produzem a posição de sujeito *docentis innovatus.* Esta dissertação mostra que a docência inovadora, por meio de suas marcas constitutivas, está em continuidade com a produção de estudantes ativos, competitivos e proativos – disponibilizando a posição de sujeito *discipulus iacto* – e está em descontinuidade com a fabricação de estudantes receptivos e reprodutores de conhecimento – *discipulus rustics* – ao atender demandas da racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Inovação. Docência do ensino superior. Discurso. Posições de sujeito. Dispositivo.

ABSTRACT

Innovation has become an imperative on contemporary society. Subjects are demanded to become innovators. For this, they carry their actions toward the meaning of changing, developing values, creating and, thus, innovating. It is possible to observe, then, an urgency on the production of innovator subjects, who must be active, participative, competitive and autonomous, for answering the demands inscripted on neoliberal rationality. With the goal of achieving this demand, university teaching is triggered on the production of these subjects. By this meaning, the current investigation had the objective of comprehending how is innovator docent produced on higher education. The research's corpus is constituted by legislations (Constitutional Amendment 85/2015, Law nº 10.973, Law 13.243), public policies, edicts and, more specifically, Courses' Pedagogical Projects of Medicine, Nursing and Physics graduations, from Minas Gerais Federal University and also the National Curriculum Guidelines of these courses. In addition, the analysis corpus was also composed by the professors' formation course, named "Formative Routes on Higher Education Teaching", offered by Innovation and Teaching Methodologies Directory, linked to UFMG's Pro-Rectory, ando also interviews developed with the participants/docents from the Routes. It was used, as theoretical reference, the post-structuralist perspective, specifically theoretical and analytical tools from philosopher Michel Foucault, such as: apparatus, discourse, power-knowledge and subject position. Through the methodological net, which has articulated elements from educational post-structuralist netnography, narrative interviews and the discourse analysis with Foucault's inspiration, I developed the general argument. According to that, innovation society, inscripted on neoliberal rationality, demands competitive, proactive and autonomous subjects. For corresponding to this demand, the innovation apparatus is triggered, with the university as its master gear and as its effect on the production of *docentis innovatus* and *discipulus iacto* subjects positions. It was verified that innovator teaching is regulated by constitutive marks, such as: using the formation by competences, acting as mediator of teaching-learning processes, incorporating digital technologies, focusing on learning and using active methodologies. These marks can act on the innovator teaching governance. Moreover, innovator docent is able to govern him/herself through operations which he/she can put on his/herself. Therefore, all these kind of others' government product the *docentis innovatus* production. This dissertation show up that innovator teaching, through its constitutives marks, is on continuity with the production of active, competitive and proactive students - making available the *discipulus iacto* subject positio*n - and it is on discontinuity with the fabrication of receptive, knowledge reproductor students - discipulus rustics* – when innovator teaching is answering neoliberal demands.

Keywords: Innovation. High education teaching. Discourse. Subject position. Apparatus.

LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organização dos Percursos Formativos 46

Figura 2 - Ttéia quadrada, 1976 (fios metalizados), de Lygia Pape 79

Figura 3 - Resposta da professora Errai no Fórum de discussão sobre os papéis e desafios da docência no Ensino 93

Figura 4 - Resposta do professor Ain no Fórum de Aquecimento do VII Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior 94

Figura 5 - Fórum de Aquecimento do VII Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior 97

Figura 6 - Drawing Hands - M.C. Escher – 1948 115

Figura 7 - Processo do *Peer Instruction* 129

Figura 8 - Mapa conceitual: Produção das posições *docentis innovatus* e *discipulus iacto* na *sociedade da inovação* 154

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.
E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.
(1 Coríntios 13:2,3)

No amor nos desasujeitamos de nós mesmos!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12

2 REDE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO..... 20

2.1 Tecendo os nós: inovação e dispositivo no emaranhado da rede..... 22

2.2 Ligando um nó ao outro: discurso e relações de poder-saber..... 28

2.3 Efeito da trama: posição de sujeito *docentis innovatus* no registro da racionalidade neoliberal..... 33

2.4 Caminhos percorridos na rede metodológica: netnografia, entrevistas e análise do discurso..... 37

2.5 Constituição da rede: procedimentos metodológicos..... 45

3 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA POSIÇÃO DE SUJEITO *DOCENTIS INNOVATUS*..... 51

3.1 Dispositivo de inovação..... 54

3.2 Produção da *sociedade da inovação*..... 62

3.3 A universidade: engrenagem mestra do dispositivo de inovação..... 73

4 GOVERNO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: MARCAS CONSTITUTIVAS DO *DOCENTIS INNOVATUS*..... 79

4.1 Competências: mecanismo de inovação no ensino..... 82

4.2 Ciborguização da docência universitária..... 92

4.3 Ofício do *docentis innovatus*: mediador dos processos de ensino-aprendizagem..... 104

4.4 Autogoverno na produção do *docentis innovatus*..... 108

5 EFEITOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: POSIÇÕES DE SUJEITO *DISCIPULUS IACTO* E *DISCIPULUS RUSTICS*..... 115

5.1 Demandas postas aos professores universitários: produção do *discipulus iacto*..... 117

5.2 Autogoverno na produção do *discipulus iacto* e o *discipulus rustics*..... 134

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 146

REFERÊNCIAS..... 156

APÊNDICES..... 170

1 INTRODUÇÃO

Professor universitário e suas múltiplas funções: administra departamentos, faculdades, comissões e setores. Busca financiamento. Negocia projetos e convênios. Realiza pesquisas. Participa de atividades de extensão. Orienta trabalhos acadêmicos de iniciação científica, monografias, dissertações e teses. Empreende projetos. Escreve e publica artigos, livros e capítulos. Atua de forma ética. Atua como profissional: médico, físico, odontólogo, artista, cineasta, juiz, promotor, advogado, pedagogo, economista, engenheiro, biólogo, estatístico, filósofo, psicólogo, músico, entre outros. Presta consultoria. Produz material didático. Coordena colegiados. Representa a universidade em diversas instâncias e órgãos nacionais e internacionais. Realiza tutoria. Busca por atualização constantemente. Ministra conferências e palestras. Produz pareceres. Atua como editor de periódicos. Participa de bancas de concursos e de trabalhos acadêmicos. Organiza seminários, congressos, mesas-redondas e participa desses eventos. Estuda. É professor: ensina, planeja aulas, avalia o processo de ensino-aprendizagem, relaciona-se com estudantes e incentiva esses futuros profissionais.

Essas são algumas das diversas atividades realizadas pelos professores universitários. Poderíamos então denominá-los exclusivamente como professores, mediante essa vasta gama de funções? No contexto da sociedade contemporânea, outras demandas para atuação na docência universitária emergem, tais como ser: inovadores, mediadores, facilitadores, mentores, tutores etc. Nos discursos de inovação em circulação no ensino superior, eles são convocados a ocupar essas e outras posições. É preciso salientar que a “docência” se refere ao trabalho específico dos professores no ensino, entretanto “somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (ZABALZA, 2004, p. 109). O ensino constitui-se como uma atividade obrigatória dos professores universitários, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394. Para a carreira do docente, portanto, o ensino é atividade constitutiva da profissão.

Entretanto, são crescentes as discussões em torno da desvalorização desse profissional nas últimas décadas. Isso porque, segundo Zabalza (2004), o ranking das universidades é realizado com base em indicadores de produção

científica ou técnica, privilegiando publicações, projetos de pesquisa, congressos, etc. Percebe-se um crescimento no financiamento de projetos e pesquisas nas instituições de ensino superior, o que exige mais investimento do professor na pesquisa, âmbito que lhe confere prestígio e *status*. Desse modo, o ensino torna-se pouco rentável para alguns profissionais, o que faz com que parte deles privilegie as outras dimensões do tripé que alicerça a universidade: a pesquisa e a extensão. Mas é preciso salientar que, mesmo diante desse contexto, há docentes que investem no ensino, fazendo o possível para desempenhar as atividades das três dimensões do tripé. Assim, de maneira geral, “apesar dos docentes não se dedicarem exclusivamente à docência, eles pensam nessa atividade frequentemente no exercício que desempenham de ensinar e aprender na Universidade” (ARRUDA, 2015, p. 189). Essa constatação me inquieta e faz refletir sobre a dimensão do ensino na universidade, especialmente em como a docência universitária atua na formação de seus estudantes mediante as mudanças políticas, sociais e econômicas dos últimos anos.

A sociedade contemporânea passa por intensas transformações, provocadas por diversos fatores, entre eles, a intensificação do uso de tecnologias digitais. Elas são demandadas pelos sujeitos contemporâneos e ao mesmo tempo requerem deles outros modos de vida, afetando as relações das pessoas com o mundo, criando novas formas de viver, pensar e agir em sociedade (SALES, 2010). Isso foi permitido pela diversidade de produção de fontes de conhecimento e pelo avanço dos meios de comunicação, os quais possibilitaram acesso imediato, rápido e síncrono ao conhecimento. Dessa forma, os sujeitos mudaram a maneira de se relacionar com o tempo e o espaço, o que nos permite entender que as tecnologias mudam e reforçam tendências, bem como criam outras e sobre elas incidem demandas dos sujeitos contemporâneos, como via de mão dupla (SIBILIA, 2012).

Todo esse contexto atinge a vida das pessoas e os aspectos da vida universitária, por exemplo, no que se refere à relação com o conhecimento. Percebem-se uma facilidade e rapidez no acesso às informações ao se realizar pesquisas em periódicos, artigos e livros, por meio de suportes como as bibliotecas digitais, as ferramentas de busca, as redes sociais, os sites especializados, as revistas *online*, entre outros (MASETTO, 2012). Todas essas mudanças atuam na forma como os sujeitos ensinam, aprendem e produzem conhecimento na universidade.

Essas mudanças e transformações aliadas às políticas de expansão do ensino superior brasileiro estão configurando outros cenários nesse nível de ensino. Na primeira década do século XXI, uma série de políticas e programas foi desenvolvida no ensino superior brasileiro, em que foram propostas a ampliação de cursos em instituições públicas, a expansão de vagas e a implantação de regimes de cotas. De acordo com o Portal Brasil, [1]houve um salto no número de universidades federais, que passou de 45 para 63 entre os anos de 2002 a 2015, o que representa a ampliação de 40% na quantidade dessas instituições no país e um crescimento de 148 para 321 *campi*/unidades. Ainda segundo o Portal, as matrículas nos cursos de graduação presenciais nas instituições federais passaram de 500.459 para 932.263, no período entre 2002 e 2014. Além disso, em 2006, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal sistema configurou-se como um dos programas que permitiu expansão de vagas nas universidades federais. Esse sistema foi criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais, e o seu objetivo era estimular a articulação com as universidades públicas já existentes, levando o ensino superior público aos municípios brasileiros que não tinham cursos de graduação.

Outro programa de expansão de vagas foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo consistia em fornecer condições para a ampliação do acesso aos cursos de graduação, a permanência nesse nível de ensino e a qualidade dos cursos. A Lei de cotas para o ensino superior n° 12.711 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012 e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, garantindo a reserva de vagas, de forma gradual até 2015, de, no mínimo, 50% das vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a).

O relatório do Ministério da Educação (MEC) – Análise sobre a expansão das Universidades federais 2003 a 2012 - destaca o crescimento de 44% no número de docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) nesse período. O número de docentes efetivos entre 2008 e 2012 teve um salto com a autorização de abertura de 21.786 novas vagas. Todo esse contexto apresenta desafios aos

[1] Disponível em:< http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu. Acesso em 05 de maio de 2017.

docentes, que passam a lidar com o crescimento do ensino superior e com exigências da sociedade contemporânea. Preocupações do campo educacional que até pouco tempo eram ausentes na docência universitária – a saber: o mercado de trabalho, a gestão e o controle do ensino superior e as condições de trabalho – configuram-se como requisitos que os professores buscam dominar para atuarem na docência universitária (PIMENTA, 2010). Além disso, pesquisas mostram que professores de algumas áreas "consideram de extrema importância a qualificação mínima para atuar em cursos superiores, bem como procuram aperfeiçoar-se continuamente, tanto no âmbito dos conteúdos específicos, quanto dos conteúdos pedagógicos" (ARRUDA, 2015, p. 187). Percebem-se, portanto, muitas mudanças acontecendo no ensino superior brasileiro.

No contexto internacional, entre as políticas públicas adotadas nos últimos anos pela União Europeia (UE), que possui um mercado único europeu e uma moeda única (o euro), tem-se na educação superior a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 por 30 países. Tal declaração consiste na produção de uma "política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário, constituindo-se em uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Europeia, com vista à construção de um espaço europeu de educação superior" (LIMA, 2008, p. 1). A Declaração de Bolonha traz algumas linhas de ações para as instituições de ensino superior, entre elas o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e a nova organização desse nível de ensino com três ciclos de estudos (primeiro ciclo-grau de licenciado, segundo ciclo-grau de mestre, terceiro ciclo-grau de doutor).

Além disso, pretende-se mudar o paradigma de ensino na educação superior, baseado na transmissão do conhecimento, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, em que a aprendizagem ganha centralidade em detrimento ao ensino. De acordo com a declaração, os estudantes compõem o centro do processo de ensino-aprendizagem. Tal documento é mais uma produção discursiva que circula no ensino superior internacional e que produz efeitos de verdades no ensino superior brasileiro. [2]Portanto, tais transformações no contexto nacional e internacional da sociedade contemporânea produzem demandas na atuação da docência universitária.

[2] Analisei em alguns momentos da pesquisa possíveis efeitos de verdade produzidos por programas internacionais na educação superior brasileira.

Zabalza (2004) menciona algumas repercussões dessas mudanças no ensino superior brasileiro com as quais os professores são convocados a lidar na docência universitária, por exemplo, o investimento no planejamento e na didática de ensino. Ainda segundo ele, é evidente “a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes” (ZABALZA, 2004, p. 31). Outras repercussões pedagógicas a que Zabalza (2004) faz menção referem-se à ampliação das funções tradicionais do professor com a integração de atividades como a produção de material didático de apoio às atividades de ensino não presenciais; a coordenação de disciplinas com outros colegas e a supervisão de atividades de ensino-aprendizagem em outros contextos formativos. Presenciam-se também demandas por incorporação de tecnologias digitais nas atividades presenciais e não presenciais nas instituições de ensino superior. Enfim, são muitas as demandas postas à docência universitária nos últimos anos. Percebe-se, mediante esse cenário, que as exigências giram em torno de rupturas, movimentos e desafios, o que sugere aos docentes a busca por iniciativas consideradas inovadoras.

Diante do panorama apresentado, o discurso de inovação nas práticas educativas da docência universitária adquire *status* de verdade, sendo divulgado como uma forma de melhorar a qualidade desse nível de ensino. Com isso, os professores são convocados a se tornarem inovadores. Tais verdades veiculadas sobre inovação na docência universitária instigaram-me a formular o seguinte problema de pesquisa: *como o docente inovador é produzido no ensino superior?* A partir da minha atuação como pedagoga na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialmente na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, foi possível conhecer alguns desafios e dilemas postos à docência universitária na atualidade. Nessa diretoria já atuei na coordenação dos cursos de formação de professores da UFMG, em assessorias pedagógicas aos cursos de graduação da universidade, no comitê editorial da Revista Docência do Ensino Superior e também na organização de seminários, congressos e oficinas sobre docência, inovação e ensino superior.

A fim de responder ao problema de pesquisa ora colocado, tomei como objeto de estudo do funcionamento do dispositivo de inovação em circulação

diferentes artefatos como o site Porvir[3], as legislações (Emenda Constitucional 85/2015[4], Lei nº 10.973[5], Lei 13.243[6]), políticas públicas (Plano de Ação para Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI), editais (Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação - PIQEG/UFMG) e, mais especificamente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em Medicina, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desses cursos. Compôs também o *corpus* de análise da pesquisa o curso de formação de professores denominado "Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior", ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, bem como entrevistas realizadas com participantes/docentes dos Percursos.

Os PPCs expressam os parâmetros de concepção de ensino e aprendizagem de um curso de graduação. Tais Projetos Pedagógicos são exigidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para reconhecimento dos cursos. O Parecer CES/CNE 146/2002, de 3 de abril de 2002, estabelece que "as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização" (CES/CNE 146/2002c). Ainda de acordo com esse parecer, os PPCs devem apresentar os seguintes elementos: objetivos gerais do curso, modos de integrar teoria e prática, formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, cargas horárias das atividades, formas de realização da interdisciplinaridade, entre outros. Esse documento é construído por representantes do corpo docente, discente, administrativo e da comunidade. Entendo, assim, que os ditos em circulação nos PPCs divulgam e produzem "verdades"[7] sobre inovação no ensino superior, bem como atuam na constituição dos sujeitos envolvidos.

---

[3] O site Porvir "é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais". Disponível em:< http://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em janeiro de 2017.

[4] A Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.

[5] Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.

[6] Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, conhecida como Marco Legal da Inovação, dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.

[7] O conceito "verdade" será desenvolvido no capítulo *A Rede teórico-metodológica da investigação*.

Os Percursos Formativos consistem em uma formação semipresencial ofertada aos docentes e pós-graduandos da UFMG na plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), com carga horária de 60 horas. O Percurso visa aprimorar a prática educativa, a partir da problematização dos desafios vivenciados pelo corpo docente da universidade e da abordagem de estratégias que ampliem e consolidem as habilidades didáticas necessárias para atuação no ensino superior. Foi possível perceber que nos ditos em circulação nos materiais analisados demanda-se que os professores inovem em suas práticas educativas. Portanto, aciona-se nos discursos a posição de sujeito docente inovador, que nomeei como *docentis innovatus*[8]*.* Por utilizar como referencial teórico a perspectiva pós-estruturalista, especificamente, os conceitos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault, entendo essa posição de sujeito como provisória e não garantida.

Nessa perspectiva, discurso é entendido como um conjunto de enunciados que provém de uma mesma formação discursiva; podendo falar em discurso clínico, discurso econômico, discurso pedagógico, discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 2015a). Compreendo também que os discursos estão imbricados com o saber na constituição do sujeito. O sujeito é visto como “uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2015a, p. 141). Desse modo, na produção de determinada posição de sujeito pode atuar de modo articulado um conjunto de elementos que inclui discursos, organizações arquitetônicas, legislações, regulamentos, medidas administrativas que constituem um dispositivo (FOUCAULT, 2014b).

No que concerne a esta investigação, observa-se a atuação do dispositivo de inovação na produção da posição de sujeito docente inovador. Os elementos do dispositivo de inovação são compostos por legislações, políticas públicas, editais e discursos de inovação em circulação na contemporaneidade. Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar a fabricação da posição de sujeito docente inovador no ensino superior. Com isso, o argumento geral desenvolvido nesta dissertação é de que a *sociedade da inovação*, inscrita na racionalidade neoliberal, demanda sujeitos competitivos, proativos e autônomos. A fim de responder a essa urgência, o dispositivo de inovação é acionado, tendo a universidade como uma engrenagem

[8] Nomeei as posições de sujeito em latim a fim de singularizá-las.

mestra e como efeito a produção das posições de sujeito *docentis innovatus* e *discipulus iacto.*

Este argumento constitui o fio condutor desta dissertação, que está organizada a partir desta *Introdução*, tendo como segundo capítulo *A Rede teórico-metodológica da investigação*, em que apresento os principais conceitos desenvolvidos na pesquisa (dispositivo, discurso, poder-saber e posição de sujeito), assim como a metodologia que articulou elementos da netnografia educacional pós-estruturalista, da entrevista narrativa e da análise do discurso de inspiração foucaultiana. No terceiro capítulo – *Condições de emergência da posição de sujeito docentis innovatus* –, são discutidas algumas condições de possibilidade do aparecimento da posição *docentis innovatus* no ensino universitário, colocando em suspenso "verdades" divulgadas sobre inovação na sociedade contemporânea. No quarto capítulo – *Governo da docência universitária inovadora: marcas constitutivas do docentis innovatus* –, são analisadas as marcas da posição de sujeito *docentis innovatus* e a atuação dessas marcas na condução das ações dos professores do ensino superior. No quinto capítulo – *Efeitos da docência universitária inovadora: posições de sujeito discipulus iacto e discipulus rustics –,* analiso a posição de sujeito *discipulus iacto* (caracterizada pela autonomia, pelo protagonismo, pela participação e pela iniciativa discente nos processos de aprendizagem) e a posição *discipulus rustics* (caracterizada pela passividade, pela recepção e também pela reprodução do conhecimento pelos discentes) como efeitos da docência universitária inovadora na sociedade da inovação, inscrita na racionalidade neoliberal. Em seguida, apresento as *Considerações finais*, em que sistematizo as aprendizagens proporcionadas por esta investigação. Por fim, são disponibilizadas as *Referências* utilizadas nesta pesquisa.

2 REDE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

> Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (CASTELLS, 2003, p. 566).

As redes compõem-se de nós e elos (CASTELLS, 2003). Proponho criar, assim, neste capítulo, uma rede constituída por ferramentas teórico-metodológicas. Nela, os elos são as conexões estabelecidas entre essas ferramentas que possibilitaram o trabalho analítico empreendido na dissertação. As redes possuem como característica o compartilhamento de nós e conexões que compõem uma unidade no sistema. Nesse sentido, a rede aqui tecida constitui como unidade a vertente pós-estruturalista, mais especificamente, as ferramentas teórico-analíticas inspiradas em Michel Foucault.

Tal vertente tem como pressuposto a “primazia do discurso e das práticas linguísticas” (SILVA, 2006, p. 14). Assim, entende-se que a linguagem e o discurso constituem o social, a cultura. Silva (2013) afirma que para o pós-estruturalismo “não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”. Isso quer dizer que o sujeito é entendido como efeito da linguagem e do discurso.

Nesse sentido, a cultura é vista como prática de significação. Ela é forjada num campo de lutas em torno de significados. Isso porque “produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos” (SILVA, 2006, p. 21). De tal modo que significar “é fazer valer significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (SILVA, 2006, p. 23). Dessa forma, entende-se que as práticas de significação estão entremeadas por relações de poder.

Nesse pressuposto teórico, desloca-se a análise epistemológica do falso e do verdadeiro para se pensar nos “efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas” (SILVA, 2006, p. 14). Isso porque os “efeitos de sentido não são

verdadeiros ou falsos; eles são, mais mundanamente, mais profanamente, ‘apenas’ efeitos de verdade” (SILVA 2006, p. 14). Desse modo, Silva (2006) afirma que as lutas em torno dos significados se resolvem no terreno político, no terreno das relações de poder. É em Foucault que as relações de poder são analisadas.

Com base nos estudos das obras e conceitos desenvolvidos por Foucault, foi possível estabelecer as conexões da rede tecida nesta dissertação. Considero que a rede tem grande potencial de expansão e pode tornar-se ilimitada, uma vez que se caracteriza pela abertura, fluidez e dinamicidade. Em outras palavras, outros nós e elos ou outras ferramentas teórico-metodológicas da perspectiva pós-estruturalista poderão ser integrados à rede à medida que ela se expande.

Para tecer essa rede tive como alvo o processo de produção da posição de sujeito docente inovador, que nomeei como *docentis innovatus*, nos discursos em circulação na sociedade contemporânea. Para isso mapeei ditos que versavam sobre inovação em circulação em diversos artefatos como: Projetos Pedagógicos de Cursos, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Ambiente Virtual de Aprendizagem do Percurso Formativo de professores da UFMG, entrevistas com docentes, programas de governo, editais de universidades, músicas, artes e sites sobre o assunto. Com esse mapa constituído, comecei a fabricar a rede analítica, criando os elos, ou melhor, buscando estabelecer as relações entre os conceitos, a saber: dispositivo, discurso, poder-saber e posição de sujeito. Esses conceitos serviram-me como lupas na condução da investigação, pois, em cada ponto interessante com que me deparava à medida que analisava os discursos, eu estabelecia as conexões entre os conceitos que considerava produtivos e seguia tecendo a rede. Assim, pude entrelaçar os fios que, ao final, acabaram por constituir o argumento desta dissertação.

O ponto da rede que entrelaçou os conceitos desenvolvidos nesta investigação foi o discurso. Entendo discurso, na concepção foucaultiana, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008d, p. 55). É nessa perspectiva que analiso o discurso de inovação na docência universitária, como um dos elementos do dispositivo de inovação que atua na produção de sujeitos. A partir desse entendimento, “o sujeito é produzido ‘como efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas” (HALL, 2014, p.120). Tendo em vista que os sujeitos são vistos como constituídos no e pelo discurso, pude perceber que, nos discursos analisados, os professores

são convocados a ocuparem a posição de sujeito *docentis innovatus*. Assim, busco entender as condições que possibilitaram tal constituição e argumento que para se produzir sujeitos autônomos, criativos, competitivos e participativos, o dispositivo de inovação aciona a produção da docência universitária inovadora, disponibilizando a posição de sujeito *docentis innovatus*. Esse processo é constituído na racionalidade neoliberal, isto é, no modo de pensar, na lógica do neoliberalismo.

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira delas apresento a noção de inovação com a qual opero nesta dissertação e o funcionamento do dispositivo de inovação. Na segunda parte desenvolvo o conceito de discurso, entrelaçando-o aos conceitos de poder, poder-saber e verdade. Em seguida, teço as noções de posições de sujeito, processos de subjetivação, técnicas, governo e governamentalidade, a fim de integrá-las à rede para analisar a produção do *docentis innovatus*. Na quarta parte apresento as ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa e, por último, descrevo os procedimentos metodológicos.

2.1 Tecendo os nós: inovação e dispositivo no emaranhado da rede

Tecer é uma ação que exige criatividade e desprendimento. Foi nessa perspectiva que procurei tecer os primeiros nós dessa rede, desprendendo-me de alguns fios e resgatando outros que foram tornando-se imprescindíveis para que a teia se expandisse e fosse se constituindo. Um ponto que precisava ser articulado a ela era o da inovação. Foucault analisa a inovação na inscrição da racionalidade neoliberal, no livro *Nascimento da biopolítica* (2008a). O autor discute inovação inscrita no campo econômico e político, entendendo-a como a descoberta de novas técnicas, de novas fontes, de novas formas de produtividade, de novos mercados e de novas fontes de mão de obra (FOUCAULT, 2008a). Parece-me que Foucault empreende sua análise sobre inovação relacionando-a ao “novo”. Este pode ser da ordem das técnicas, da produção e do mercado. O autor, em a *Ordem do discurso* (2013), afirma que o novo está no retorno das coisas já ditas, e não no que é dito propriamente. Com base nesse entendimento foucaultiano sobre o novo, tomo a noção de inovação tendo em vista a ideia de composição entre experiências, conhecimentos, saberes – coisas já ditas - que são ressignificadas pelos sujeitos

nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, fazendo emergir elementos diferentes dos já existentes.

Assim, para Foucault (2008a, p.318):

> se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológica, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto de investimentos que foram feitos no nível do próprio homem.

Tais investimentos constituem-se de habilidades, conhecimentos, atitudes e competências que os sujeitos adquirem e que ganham valor econômico na racionalidade neoliberal. Nesse sentido, é possível pensar que esse conjunto de investimentos produz certo tipo de sujeito, que é o sujeito inovador, que aqui nomeio como o *homo innovatus.* Tal sujeito é caracterizado, nesta dissertação, pelo investimento que faz sobre si mesmo, transformando conhecimento, descobertas de coisas e processos novos em renda ou capital. Dessa maneira, esse sujeito torna-se empresário de si mesmo, "sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda" (FOUCAULT, 2008a, p. 311). Trata-se, portanto, de um sujeito que é convocado a fazer investimentos em si a fim de obter a sua renda.

Nesta pesquisa, foi possível observar que para tornar-se inovador o sujeito é convocado a fazer uma série de investimentos sobre si, tais como: ser empreendedor, ativo, autônomo, criativo e participativo. Esses investimentos se constituem em modos de ser, fazer e pensar divulgados nos discursos analisados que marcam a posição de estudante ativo que nomeio como *discipulus iacto*. É por meio, portanto, dessas formas de atuação que os sujeitos vão produzir renda.

Pois bem, como se pode formar esse capital humano? Para Foucault, "formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais" (FOUCAULT, 2008a, p. 315). Ora, é possível pensar que esses investimentos educacionais podem ter se tornados possíveis por toda uma série de técnicas, tecnologias, estratégias que, acionados nos discursos, são engendrados no dispositivo de inovação na constituição da posição de sujeito docente inovador aqui nomeada como *docentis innovatus*. Tal posição é entendida nesta dissertação como efeito do dispositivo de inovação. Por isso foi importante analisar tal dispositivo.

Para Silva (2013, p. 120), o sujeito é “resultado dos dispositivos que o constroem como tal”. Dispositivo, para Foucault (2014b, p. 364), trata-se do “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Nesse sentido, o dispositivo engloba o dito e o não dito. Ele é “a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (p. 364). Dessa maneira, na perspectiva do autor (2014b, p. 365), dispositivo é entendido como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. Esse é o caso do dispositivo de inovação, que tem de responder à urgência da produção de sujeitos ativos, competitivos, criativos e autônomos para o funcionamento da racionalidade neoliberal, que prioriza a economia e a lógica da concorrência. Cunha (2011, p. 69) afirma que “um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular”. O dispositivo de inovação é acionado na racionalidade neoliberal. Dessa maneira, para se produzir sujeitos inovadores o dispositivo de inovação convoca a docência universitária inovadora, disponibilizando, portanto, a posição de sujeito *docentis innovatus*. Veyne (2014, p. 178), baseado em Foucault, entende que “o sujeito não é “natural”, ele é modelado a cada época pelo dispositivo e pelos discursos do momento”. Nessa perspectiva, “não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época” (VEYNE, 2014, p. 179). É posta, portanto, toda uma engrenagem na produção de determinados tipos de sujeito em cada época. Assim, na fabricação do *docentis innovatus* e do *discipulus iacto* a universidade funciona como uma engrenagem mestra do dispositivo de inovação, que estabelece a relação entre inovação e sociedade, por estar alicerçada na ciência – pesquisa e produção de coisas novas – e na tecnologia, funcionando, portanto, como lugar privilegiado desse dispositivo.

Para Agamben (2009, p.40), dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Nesse sentido, o dispositivo de inovação pode ser considerado como essa “coisa” que conduz a conduta dos sujeitos, governando-os. Nessa direção, Agamben (2009, p.49) defende, ainda, que dispositivo é “uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo”.

É importante ressaltar que o dispositivo é dinâmico à medida que “cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige rearticulação” (FOUCAULT, 2014b, p. 365). Sendo assim, as posições *docentis innovatus* e *discipulus iacto*, ao serem rearticuladas ao conjunto dos elementos do dispositivo, podem provocar mudanças e reajustamentos internos, resultando em hibridismos. Em outras palavras, foi possível observar uma articulação entre marcas da docência inovadora com outras marcas da docência considerada tradicional, reconfigurando o dispositivo de inovação.

Embora Foucault não tenha trabalhado com a noção de inovação no ensino especificamente, e, sim, com a noção ampliada inscrita na racionalidade neoliberal, é importante discutir algumas noções de inovação educacional que circulam no discurso pedagógico. Foi possível identificar conflitos discursivos entre o discurso de inovação educacional e o discurso de inovação do campo econômico. Frequentemente, eles parecem estar em disputa na constituição da inovação no ensino superior. Neste momento, puxo um fio dourado para compor a tessitura da rede teórico-analítica. O brilho de tal fio por vezes reluziu na produção analítica desta dissertação. Com isso, considero importante entender a constituição de verdades que articulou a noção de inovação do campo discursivo econômico com aquela pertencente ao campo discursivo educacional. Busco, portanto, as continuidades e descontinuidades discursivas que contribuíram na produção do *docentis innovatus* e do *discipulus iacto*.

Pois bem, o termo inovação no ensino, frequentemente, remete-nos à ideia de inclusão de tecnologias nas práticas pedagógicas. O fato de inserir tecnologias digitais nas aulas já é, por muitos, considerado inovador. Masetto (2012) questiona essa concepção que vincula diretamente inovação à tecnologia. Leite (2012, p.30) argumenta que “o desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica”. A autora entende que “a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno” (p.30). Para Ferreti (1989, p. 56), no campo educacional, inovar significa “introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. Nesse caso, inovar relaciona-se à inserção de alguma alteração planejada em um processo que já esteja ocorrendo, a fim de

passar de um estado menos desejável para outro de acordo com objetivos propostos.

Para Sancho e Hernandez (2011), a inovação educativa tem seus primórdios no século XIX e no começo do século XX com o estabelecimento dos sistemas escolares, do desenvolvimento da ciência e tecnologia e da consolidação da sociedade industrial. As proposições inovadoras são articuladas ao movimento "Escola Nova" na Europa e "Educação progressista" nos Estados Unidos[9]. Para os autores, essas proposições apoiam-se "na ideia fundamental de que a educação contribui, de maneira significativa, para o progresso individual e coletivo" (SANCHO; HERNANDEZ, 2011, p.477). Sancho e Hernandez (2011) argumentam, ainda, que esses movimentos nos Estados Unidos e Europa se tratam de iniciativas humanistas e têm como aspectos inovadores: educação ativa, os estudantes e seus interesses como centro dos processos de ensino-aprendizagem, ensino por projetos, aprendizagem contextualizada e questionamento do ensino tradicional.

Essas discussões me instigam a pensar sobre o que é considerado inovação nos discursos pedagógicos do ensino superior. Quais são os sentidos atribuídos ao termo? Cunha (2008) realizou uma pesquisa, em que entrevistou professores universitários, coordenadores de curso, na qual eles definiram o conceito de inovação como: o novo; novas formas de pensar; mudança na concepção de ciência; movimento; ligada a risco e ruptura paradigmática. Segundo Cunha (2008), as concepções sobre inovação apresentadas pelos docentes indicaram maturidade na forma de entender o conceito de inovação, ressaltando que "é certo que a palavra inovação também estimulou relações com as novas tecnologias, mas não de forma reducionista e de aplicação messiânica" (CUNHA, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com Cunha (2008), ao tomar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social (p. 23). A autora assinala que a inovação se apresenta como um processo histórico e em tempo e espaço específicos. Para ela, inovação demanda "uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades

[9] Nos capítulos analíticos discutirei mais sobre esses movimentos.

propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas" (CUNHA, 2008, p. 22). Corroboram essa noção de inovação Veiga, Resende e Fonseca (2000), ao afirmarem que as inovações são "propulsoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender" (p.163).

Ademais, Cunha (2008) sinaliza seis condições e caraterísticas para que determinadas experiências sejam reconhecidas como inovadoras. A primeira característica é a "ruptura" com a forma tradicional de ensinar e aprender (CUNHA, 2008). Ela afirma que é preciso compreender a origem das práticas pedagógicas, por isso incorporam as dimensões sócio-histórica e axiológica do conhecimento. A segunda característica é a "dimensão participativa", que é entendida pela autora como a participação dos estudantes e professores nas decisões do projeto inovador, desde sua concepção até sua conclusão. Já a terceira característica refere-se à "reconfiguração dos saberes", que requer a anulação de uma visão dicotômica (teoria/prática, saber científico/saber popular, ensino/pesquisa) para uma visão integradora, que busca legitimar diferentes fontes do conhecimento. A quarta característica está relacionada à "reorganização da relação teoria e prática" em que se pretende compreender essa relação em sua dimensão constitutiva. Já a quinta característica – "mediação" – trata da inclusão dos pensamentos e sentimentos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por último, o "protagonismo", visto como condição para a aprendizagem significativa[10], em que os estudantes e os docentes sejam tidos como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Cunha (2008, p. 29) ainda argumenta que é importante "incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional". Assim, segundo a autora, para inovar é necessário romper com estruturas paradigmáticas e esse processo se inicia com a reflexão sobre a prática de ensino. Essa noção sobre inovação é uma das produções discursivas do campo educacional, mais especificamente da docência do ensino superior, que está em circulação na sociedade contemporânea. Considero que apresentá-la nesta dissertação traz

[10] "Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende" (MOREIRA, 2010).

elementos para entender a constituição de verdades em torno da inovação no ensino universitário.

Outra produção discursiva que envolve essa noção de inovação é trazida por Masetto (2015), que amplia e multidimensiona a inovação no ensino superior levando em consideração aspectos fundamentais da proposta educacional. Ele define inovação como

> um conceito amplo e multidimensional, como o conjunto de alterações que afetam pontos chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões que estão repensando a universidade e sua missão nos nossos tempos. (MASETTO, 2015, p. 6).

As concepções sobre inovação no ensino apresentadas por Cunha (2008) e Masetto (2015) compõem alguns dos discursos pedagógicos que estão em circulação e contribuem para o entendimento dos efeitos de verdade na produção do *docentis innovatus* no ensino universitário. Além disso, esses discursos se constituem em alguns dos elementos heterogêneos do dispositivo de inovação que atuam na produção da inovação no ensino superior. Ao longo da dissertação analiso também legislações, medidas administrativas, políticas governamentais, organizações arquitetônicas e instituições na composição de elementos que constituem o dispositivo de inovação. Entretanto, ao tecer a rede faz necessário ligar os pontos, articulá-los. Para isso, apresento no próximo tópico as noções de discurso e de relações de poder-saber na perspectiva foucaultiana.

2.2 Ligando um nó ao outro: discurso e relações de poder-saber

Na tessitura de uma rede é imprescindível a ligação entre pontos e nós. A trama só pode ser constituída a partir do estabelecimento dessas relações. Assim como numa rede teórica, os conceitos não podem ficar soltos, pois é na articulação entre eles que a análise vai ser produzida. Por isso, neste tópico pretendo conectar a noção de discurso com a noção de relações poder-saber a fim de compreender a constituição da posição *docentis innovatus*.

Para o filósofo Michel Foucault, a produção de sujeitos está inscrita nos discursos. Isso porque os sujeitos nascem “num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos

sujeitos derivados desses discursos" (VEIGA-NETO, 2011, p.91). É nessa perspectiva que Foucault analisa a linguagem e sua relação com o mundo. Para o autor, ela deve ser "estudada como uma coisa da natureza. Seus elementos têm, como os animais, as plantas ou as estrelas, suas leis de afinidade e de conveniência, suas analogias obrigatórias" (FOUCAULT, 1999, p. 48). Nota-se, portanto, uma primazia da linguagem e do discurso nos estudos do filósofo e, principalmente, na perspectiva pós-estruturalista.

Entendendo a centralidade da linguagem e do discurso na formação dos sujeitos, pode-se observar que os discursos que circulam sobre inovação na docência universitária demandam tipos específicos de docentes e estudantes. Essa demanda atua no processo de produção da subjetividade docente. Compreendo, dessa forma, que nos discursos são produzidas as posições de sujeito que os indivíduos podem ou não ocupar (WOODWARD, 2014). Afinal, os discursos "constroem por meio de suas regras de formação e de suas 'modalidades de enunciação' – posições de sujeito" (HALL, 2014, p. 121). As posições são constituídas na articulação entre saber e poder, que se dá no discurso (CUNHA, 2011).

De acordo com a perspectiva foucaultiana o poder se constitui em "feixes de relações de poder, de relações de força" (FONSECA, 1995, p. 30). Essa noção de poder como relações exprime o seu caráter difuso e ramificado. O poder não é fixo, não possui centro, "o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 1988, p. 88). Por isso, as relações de poder são entendidas como micropoderes (FONSECA, 1995, p. 33). De acordo com Foucault (2015b, p. 101), há uma onipresença do poder porque ele se produz "a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro". Ademais, "o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos em meio a relações desiguais e móveis" (p. 102). Foucault (2015b) afirma, ainda, que "as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais), mas lhes são imanentes" (p. 102). A partir dessa perspectiva, analiso a produção do *docentis innovatus* como uma posição que se constitui por relações de poder. Em outras palavras, as relações de poder estão em toda parte conduzindo as ações de uns sobre outros na sociedade. Dessa maneira, os

discursos que acionam a produção do *docentis innovatus* estão entremeados por relações de poder ao regularem a conduta dos professores a fim de que se tornem inovadores.

Diante disso, para Foucault, o poder é constituído por relações complexas que produzem verdades e subjetividades. Essas relações “agem em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais, uma vez que operam de baixo para cima e de cima para baixo” (FONSECA, 1995, p. 31). O poder, nessa perspectiva, não significa apenas “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado” (FOUCAULT, 1988, p. 88). Dessa maneira, para Foucault (2015b, p. 102), “as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor”. Para ele, o poder não se exerce somente pelo Estado ou por dominadores em oposição aos dominados; “deve-se, ao contrário, supor que as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e nas instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (p. 102).

Nesse sentido, busquei estabelecer o elo entre as relações de poder com a produção da posição de sujeito *docentis innovatus* nos discursos analisados. Entendendo que nem a “casta que governa, nem os grupos que controlam os aparelhos do Estado, nem aqueles que tomam as decisões econômicas mais importantes” (FOUCAULT, 2015b, p. 103) são os únicos responsáveis pela produção de tal posição. Elas são fabricadas por meio da racionalidade do poder no nível das estratégias, das técnicas, das tecnologias e das marcas constitutivas que atuam na produção da docência inovadora. Tal produção tem uma relação de continuidade com o estudante ativo, visto que a docência inovadora é convocada pelo dispositivo de inovação a produzir sujeitos ativos, autônomos, competentes, competitivos e protagonistas da própria formação e, assim, constituem a posição de sujeito discente ativo ou *discipulus iacto*.

Foi possível notar que há resistências de estudantes mediante a demanda pela constituição do discente ativo. Criam-se, então, outras formas de existir que estão em descontinuidade com a docência inovadora. Para Foucault (2015b, p. 104), “onde há poder há resistência”. Ele afirma, ainda, que as correlações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência” (p.

104). Esses pontos de resistência, de acordo com o autor, “estão presentes em toda a rede de poder” (p. 104) e constituem outras possibilidades e formas de existir. Para Aspis (2016), resistir não é opor-se e nem apenas a negação de algo. Resistir é criar sentido para a vida (ASPIS, 2016). De acordo com a autora, “resistência é movimento constante, é criação constante, que se retoma a cada captura, re-existência, insistência em existir, em criar novas formas de vida” (ASPIS, 2016, s/p).

Outra conexão estabelecida na rede teórico-analítica desta dissertação constitui-se na relação poder e saber. Foucault afirma que o saber é “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico” (FOUCAULT, 2015a, p. 220). Nesse sentido, o saber se vincula a determinada formação discursiva que pode ou não estar relacionada às ciências. As relações entre saber e poder são mutuamente dependentes, pois um implica o outro. Dessa maneira, entende-se que “se por um lado, não há um saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder, por outro, estas relações se constituem e se efetuam conjuntamente com a produção de saberes a elas relacionados” (FONSECA, 1995, p. 34).

Essa implicação entre poder e saber fica evidente na relação estabelecida por Foucault entre prisões e a criminologia, entre os hospitais e as doenças, em que os “exercícios de poder e produção de saber se interpenetram” (FONSECA, 1995, p. 34). Nas palavras de Veiga-Neto (2011) “o poder e o saber se entrecruzam no sujeito” (p. 130). Dessa forma, o que opera o cruzamento entre poder e saber é o discurso (FOUCAULT, 2015b). O discurso “veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2015b, p. 110). Foucault (2015a, p. 220) afirma, ainda, que não há “saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. É nesse ponto que a relação poder-saber permitiu compreender que a docência inovadora se constitui nessa dupla chave. Na ordem do discurso de inovação acionam-se os saberes das tecnologias digitais e didático-pedagógicos na produção do *docentis innovatus*. A relação poder-saber opera, portanto, ao divulgar que esses saberes são necessários na constituição do docente inovador e estão no “verdadeiro” do discurso de inovação, a fim de atender demandas da *sociedade da inovação* que está inscrita na racionalidade neoliberal.

Pois bem, para Foucault (1995), o discurso produz verdades. Por verdade, Foucault (2014b, p. 54) entende “um conjunto de procedimentos regulados para produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Verdade, portanto, não se trata de coisas verdadeiras que se deve aceitar (FOUCAULT, 2014b, p. 53), mas é preciso entendê-la como “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (p. 53). As verdades produzidas estão estreitamente relacionadas ao poder. Sendo assim, “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 52). Essa ligação entre poder e verdade aciona os “regimes de verdade”. Na perspectiva foucaultiana, não existe uma verdade única. Existem discursos que são posicionados como verdadeiros e adquirem *status* de verdade em determinada sociedade. Assim, ele busca mostrar as estratégias e os procedimentos da produção do verdadeiro. De acordo com Foucault (2014b), cada sociedade tem sua “política geral” de verdade, que funciona por meio de mecanismos, os quais sancionam determinados discursos em detrimento a outros, bem como por técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade.

Assim, “se o poder opera em conexão com a verdade e esta só existe em relações de poder, então todos os discursos podem ser vistos como parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (PARAÍSO, 2007, p. 56). Cada discurso concorre para conseguir seu *status* de verdade. É nesse sentido que analiso os discursos que circulam nos diferentes artefatos sobre inovação na docência, haja vista que, nas disputas discursivas, verdades em torno da inovação se produzem a fim de conduzir a conduta de professores e estudantes. Dessa forma, compreender como esses discursos são produzidos, fabricados e construídos, em meio a relações de poder-saber e, para além disso, entender as disputas inscritas neles por *status* de verdade foi o trabalho empreendido nesta investigação. Tal empreendimento utilizou lentes das disputas discursivas e das relações de poder-saber para encontrar pistas que ajudassem a compreender a constituição do *docentis innovatus*.

Em suma, *docentis innovatus* trata-se de posição de sujeito que professores universitários são convocados, discursivamente, a ocupar. Isso porque nos discursos são construídos “os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar” (WOODWARD, 2014, p. 18). Esse é o conceito que discutirei no próximo

tópico, relacionando-o com processos de subjetivação e governo, a fim de compreender como se forjou o *docentis innovatus* na sociedade da inovação, a qual está inscrita num modo de pensar neoliberal, compondo, assim, os elementos heterogêneos do dispositivo de inovação.

2.3 Efeito da trama: posição de sujeito *docentis innovatus* no registro da racionalidade neoliberal

A tessitura da rede que estamos tentando compor teve como efeito a compreensão da constituição da posição *docentis innovatus* nos discursos que circulam no ensino superior. Para isso, foi importante articular nessa rede o conceito de posições de sujeito. Por tal conceito entendo "os significados produzidos discursivamente e culturalmente sobre os sujeitos, em meio a relações de poder, que atuam como pontos de ancoragem da noção de si mesmo e do outro" (REIS, 2011, p. 37). Para desenvolver essa noção de posições de sujeito é necessário compreender o processo de subjetivação, o qual é acionado pelo dispositivo de inovação por meio da articulação de variados elementos. Esse processo se constrói a partir de articulações entre um conjunto de técnicas e tecnologias na formação de sujeitos de determinados tipos. Considero como tecnologia, na perspectiva foucaultiana, "a articulação de certas técnicas e de certos discursos acerca do sujeito" (FOUCAULT, 1993, p. 206). O processo de subjetivação se dá na interação entre as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros integrados a técnicas de si (FOUCAULT, 1993, p. 207). As "técnicas de dominação" estão relacionadas ao poder dos indivíduos uns sobre os outros, às técnicas de governo e às técnicas de coerção, ao passo que as "técnicas de si" se referem à relação consigo. Por meio das técnicas de si o sujeito é levado pelo discurso a fazer uma série de operações sobre si, exemplificadas por Foucault (1993) como o autoexame, o exame de consciência e a confissão. Nas técnicas de si os sujeitos efetuam "um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta" (FOUCAULT, 1993, p. 207).

A integração entre as tecnologias de dominação e tecnologias de si é permeada por relações de poder. Na concepção foucaultiana, "o sujeito não constrói sentidos de maneira livre, mas sim por meio de diversos sistemas de restrições e

incitações" (PARAÍSO, 2007, p. 54). De acordo com Machado (2014, p. 20), "o poder produz; ele produz o real; produz domínio de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade". Ainda, segundo Machado (2014, p. 20), o objetivo do poder é gerir a vida dos homens, "controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades". Desse modo, pode-se entender que o poder produz o sujeito. Nesta pesquisa entendo o poder em sua positividade, quero dizer, na sua vertente produtiva, e não como função exclusivamente repressiva. Pois, para Foucault (2014b), o alvo do poder está em gerir os sujeitos, conduzindo suas condutas. Dito de outra maneira, o objetivo do poder é conduzir as ações dos sujeitos.

É importante notar que, em seus cursos no Collège de France na década de 1980, Foucault segue ampliando o seu campo de análise da noção de "saber-poder" por "governo pela verdade". Parece-me que sua intenção residia no fato de que essa passagem daria um viés positivo aos termos poder e saber. Na aula de janeiro de 1980, Foucault menciona que "se trata essencialmente, ao passar da noção de saber-poder à noção de governo pela verdade, de dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos, saber e poder" (FOUCAULT, 2014a, p. 13). Assim, nas aulas do final da década de 1970 e nas aulas de 1980, Foucault opera com o termo governo designando-o como "mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens" (FOUCAULT, 2014a, p. 13). E foi no âmbito da noção de governo que ele empreendeu a análise do nascimento da razão de Estado como arte de governar ou, ainda, certa maneira de governar.

Para Foucault (2014a), "a arte de governar é fundamentalmente vinculada à descoberta de uma verdade e ao conhecimento objetivo da verdade, isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados" (p. 15). Trata-se da ideia de que o "governo governa não de acordo com a sabedoria geral, mas com a verdade, isto é, de acordo com o conhecimento exato dos processos que caracterizam essa realidade que é o Estado" (FOUCAULT, 2014a, p. 14). Nasce, assim, um saber de governo que é indissociável de um saber sobre todos os processos que se relacionam à população, qual seja: a economia. Esta adquire um *status* de verdade na sociedade. Assim, governa-se por

meio desse saber considerado verdadeiro, de tal forma que os sujeitos aceitam razoavelmente bem. Isso faz com que o governo tenha que governar menos, no sentido de que, ao se articular à verdade, o governo terá de tomar menos decisões de cima para baixo, pois se apoiará nesse saber, já legitimado, para justificar seus atos. Nessa direção, Foucault elabora a noção de governamentalidade entendida como uma lógica de governo que utiliza da economia política o seu principal saber e que tem como objeto a população. Tomo para este estudo a noção de governamentalidade como uma forma de governo sobre todos os outros.

De acordo com Foucault (2008a, p. 181), o neoliberalismo constitui-se "numa arte de governar os princípios formais de uma economia de mercado". O autor salienta que se trata de uma forma de governo que observa as leis econômicas. Sendo assim, a arte de governar encontra seu fundamento a partir do econômico. Nessa direção, a tarefa política é basicamente criar condições para que a economia se desenvolva. Para isso, o Estado tem toda a sua ação dirigida no sentido de assegurar a concorrência. A atuação do Estado na racionalidade neoliberal é de realizar interferências mínimas em relação ao econômico, mas agir ao máximo no que se refere à garantia de mercado concorrencial. Enfim, nessa racionalidade, a atividade do Estado é fornecer condições de possibilidade para a concorrência.

Para vencer a concorrência na racionalidade neoliberal é preciso inovar. Coloca-se em jogo, portanto, a conduta dos sujeitos inscritos nessa forma de governo. Eles são acionados pelo dispositivo de inovação a se tornarem inovadores, a fim de alimentar a lógica da concorrência, constituindo, assim, a *sociedade da inovação*.

Diante desse cenário, sinalizo que se vive, atualmente, no registro da *sociedade da inovação*. Na verdade, parece haver uma generalização da inovação para os domínios do social, do político e do cultural. A força da inovação parece colonizar todas as outras dimensões da sociedade. Assim, está em jogo um modo de ser do sujeito e sua relação consigo mesmo. No caso desta pesquisa, investigou-se como os professores são conduzidos a se tornarem inovadores na docência universitária. Dito de outra maneira, há uma disponibilização da posição de sujeito *docentis innovatus* nos discursos de inovação que circulam na sociedade contemporânea. Então, argumenta-se que a produção do *docentis innovatus* está no registro da *sociedade da inovação* inscrito na racionalidade neoliberal que incita o

empreendedorismo como forma de garantir a concorrência. Nesse sentido, essa sociedade precisa formar empreendedores. A fim de atender a essa urgência, o dispositivo de inovação é acionado na produção de sujeitos empreendedores. Dessa forma, o discurso de inovação, um dos elementos heterogêneos que compõem o dispositivo, divulga que para se inovar é necessário ser empreendedor. Assim, o dispositivo de inovação aciona a docência universitária a produzir sujeitos empreendedores por meio de ações no ensino guiadas pela utilização da formação por competências, metodologias ativas e atuação dos docentes como mediadores no ensino.

Analisei, por meio do dispositivo de inovação, os processos pelos quais os docentes são forjados. Ainda na perspectiva pós-estruturalista, segundo Silva (2013, p. 120), “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”. A perspectiva pós-estruturalista considera “a fragmentação, a dispersão e a historicidade do sujeito” (SALES, 2012, p. 125). Essa “dispersão do sujeito”, segundo Foucault (2015a, p. 115), consiste em entender o sujeito como “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”.

Foucault busca entender de que forma os sujeitos se constituem como tais. Ele expressa a meta de seu trabalho dizendo que consiste em “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995b, p. 231). O sujeito e a linguagem constituem-se em tema central dos trabalhos desse autor. Para Foucault, o sujeito é visto como efeitos das práticas discursivas que o produzem. O sujeito é aquilo que dele se diz. Dessa maneira, o sujeito do discurso não é um sujeito em si, essencializado, unificado, centrado e homogêneo, como foi entendido o sujeito moderno. O sujeito, na perspectiva foucaultiana, é efeito das práticas discursivas, um artifício da linguagem. Ele é efeito das relações de poder-saber. O sujeito é criação, produção, invenção e fabricação. É nessa dimensão que ele é entendido nesta pesquisa.

Assim, o sujeito é tido como construção no e pelo discurso e também pela “instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos” (SILVA, 2011, p. 251). Entendo, assim, que as posições de sujeito “não são garantidas e, muito menos, a permanência dos sujeitos nelas” (RIBEIRO, 2013, p. 53). Nessa perspectiva, a

posição de sujeito *docentis innovatus* não é fixa nem estável. Por isso, compreendo que ela é provisória. Ainda que os discursos convoquem os sujeitos a ocuparem a posição *docentis innovatus*, o poder “aí constituído não cessa de ser questionado, irrompido, escapado” (RIBEIRO, 2013, p. 53). Em outras palavras, a posição de sujeito *docentis innovatus* não é permanente. Sendo assim, ela é disponibilizada discursivamente, mas os sujeitos podem ou não ocupá-la, dependendo das correlações de forças estabelecidas nos discursos. Saliento, portanto, que nesta pesquisa considera-se o caráter provisório das posições de sujeito analisadas *docentis innovatus, discipulus iacto.e discipulus rustics.*

Nesse sentido, o docente inovador ou *docentis innovatus* é efeito do discurso. Ele se constituiu a partir de condições de possibilidade que o fizeram existir nesse momento histórico do ensino superior. De acordo com esse entendimento, o *docentis innovatus* foi fabricado, produzido, criado e disponibilizado discursivamente. Em outras palavras, um conjunto de discursos, estratégias e técnicas que, operadas discursivamente, tornaram possíveis a sua produção.

Portanto, para a produção de determinada posição de sujeito são acionadas estratégias nos discursos. A noção de estratégia é empregada nos estudos foucaultianos como meio para se atingir determinados objetivos. Essas estratégias são constitutivas das relações de poder, dentro de tempos e espaços específicos, na formação de tipos de sujeitos. Dessa forma, entendo que o *docentis innovatus* foi fabricado “por meio de mecanismos sutis, culminando com a produção de um tipo específico de indivíduo” (FONSECA, 1995, p. 36). Assim, essa trama articulou noções como dispositivo, discurso, relações de poder-saber para entender a produção de uma docência universitária inovadora, cujo efeito foi a posição de sujeito *docentis innovatus*. Para se compreender tal produção tracei nessa rede um caminho metodológico que apresento a seguir.

2.4 Caminhos percorridos na rede metodológica: netnografia, entrevistas e análise do discurso

Tomo a perspectiva das teorias pós-críticas, a partir da vertente pós-estruturalista, para desenvolver os caminhos metodológicos da presente investigação. De acordo com Paraíso (2012), as teorias pós-críticas não

recomendam um único método para realização das pesquisas, isso porque os caminhos, as escolhas e os procedimentos dependem dos questionamentos e das interrogações que movem os pesquisadores. Tendo em vista que o problema de pesquisa visou compreender como a posição de sujeito docente inovador é produzida no ensino superior, escolhi a netnografia como um dos caminhos metodológicos, visto que eu iria realizar a pesquisa em um curso de formação de professores, cuja oferta acontece em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Observar um ambiente virtual em que professores dialogam sobre suas práticas de ensino, trocam experiências sobre a docência e elaboram planos de ação, os quais visam inovar no ensino de graduação, proporcionou mapear as estratégias de poder colocadas em funcionamento nos discursos e identificar verdades divulgadas sobre inovação na docência universitária. No entanto, entendo que somente essa imersão não seria suficiente para responder ao problema de pesquisa. Por essa razão utilizei a ideia de rede metodológica. Assim, aliei a netnografia à entrevista narrativa e à análise do discurso de inspiração foucaultiana nessa rede metodológica.

A netnografia consiste em uma metodologia de pesquisa que deriva da etnografia (SALES, 2012). Sales (2012, p. 116) destaca que o método netnográfico "utiliza conceitos da etnografia de modo ressignificado". Nesse sentido, considero importante trazer alguns elementos da pesquisa etnográfica que serviram de inspiração na produção da análise netnográfica.

Segundo Amaral, Natal e Viana (2008), a etnografia é um método de investigação proveniente da antropologia em que o pesquisador entra em contato intrassubjetivo com o objeto de estudo, munido de técnicas de observação. Para Amaral, Natal e Viana (2008), o etnógrafo deve inserir-se no campo de estudos por um tempo determinado. A produção de informações acontece a partir dessa imersão, em que o pesquisador vai a campo, ficando o tempo necessário até exaurir as informações. Esse tempo deve ser longo o suficiente até que as informações fiquem repetitivas.

Mariza Peirano (2008) traz reflexões sobre a etnografia. Para ela, a *etnografia antes* se caracterizava pela "descrição sociológica" resultado de uma "observação do lado de fora". E a *etnografia hoje*, a qual serviu de inspiração para esta pesquisa netnográfica, vai além do uso metodológico e de uma prática de pesquisa, e representa a própria teoria vivida. De acordo com a autora (PEIRANO, 2008, p. 3), etnografia é "uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma

perspectiva analítica". Para Peirano uma boa etnografia tem três características, sendo a primeira a habilidade de considerar a comunicação no "contexto da situação". A segunda consiste na difícil transformação para linguagem referencial escrita e a terceira, na possibilidade de identificar, analiticamente, a eficácia social das ações das pessoas. O etnógrafo, segundo a autora, precisa: interpretar, traduzir e elaborar o diálogo. Desse modo, o desafio do etnógrafo é ir além de repetir o que ouviu. É preciso trazer o sentido e o significado juntos, não separar descrição de explicação na escrita etnográfica.

Assim, busco transpor os fios da *etnografia hoje* na constituição de uma netnografia pós-estruturalista na tessitura da rede metodológica. Na netnografia, a produção dos dados "não acontece isoladamente da análise dos dados" (KOZINETS, 2014, p.93). Isso acontece, segundo Kozinets (2014, p.93), porque a produção de dados em "netnografia significa comunicar-se com membros de uma cultura ou comunidade". Para isso, torna-se necessário viver, ver, ouvir e sentir a comunidade em que se está interagindo. Tal forma de atuação do netnográfo, "implica envolvimento, engajamento, contato, interação, comunhão, relação, colaboração e conexão com membros da comunidade" (KOZINETS, 2014, p.93). De tal modo que a linguagem é considerada central nesse processo netnográfico. Não se trata de somente "juntar" ou "coletar" as informações do ambiente *on-line,* mas produzi-las junto à teoria que embasa a pesquisa. Desse modo, é possível trazer a descrição e a explicação juntas na escrita netnográfica, assim como na *etnografia hoje*, sendo possível pensar na constituição de uma netnografia educacional pós-estruturalista. Trata-se de uma netnografia de cunho educacional por realizar observação em um ambiente *on-line* de formação de professores universitários. As interações nesse ambiente perpassam por discussões relacionadas à educação superior, sobretudo, com o objetivo de permitir o encontro de sujeitos com interesse em discutir, aprender e trocar experiências em torno de práticas pedagógicas no ensino superior. A dimensão pós-estruturalista da netnografia refere-se à produção da informação que prima pelo discurso e pelas práticas linguísticas desenvolvidas no ambiente *on-line*. De tal modo que se produzem os dados daquilo que é dito no ambiente de aprendizagem *on-line* observado.

Além disso, a articulação entre teoria, campo e escrita possibilitou realizar a netnografia pós-estruturalista. A escrita etnográfica, segundo Uriarte (2012, p. 7), "possibilita a leitura por parte de um público que não esteve lá". Ainda de acordo

com o autor, “se o campo iniciou com um trabalho de formação teórica, ele culmina, novamente, na teoria, pois é ela que ajuda a pôr as coisas em ordem” (p. 8). É a teoria aglutinada de dados. Por isso, o etnógrafo deve estar informado das teorias mais atuais de seu tempo, ele vai a campo armado com elas. Daí a importância de o etnógrafo estar atualizado nas teorias antes de ir a campo, não para conformar o campo dentro de teorias, mas percebê-las como grandes caixas de provocações. Por isso, considero importante trazer elementos das fases do método etnográfico, compreendendo não como uma rigidez do método, mas como caminhos para uma teoria vivida. A partir desses elementos eu tive a oportunidade de construir uma visão etnográfica, uma forma de ver, ouvir e viver, que busquei ressignificar na netnografia, em que também articulei teoria, campo e escrita.

Para Amaral, Natal e Viana (2008), a netnografia trata-se da transposição da etnografia para o estudo de práticas comunicacionais mediadas por computador. Para Kozinets (2014, p.62) a netnografia “é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online”. Kozinets (2014, p.62) argumenta que a netnografia “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”. Assim, a netnografia “amplia o leque epistemológico dos estudos em comunicação e cibercultura” (AMARAL, NATAL, VIANA, 2008, p. 35). Utilizei a netnografia nesta pesquisa por ter observado e participado das atividades *on-line* do Percurso Formativo. A carga horária dessa formação é de sessenta horas, sendo dez horas presenciais e cinquenta horas *on-line.* Um tempo significativo da pesquisa de campo foi gasto no ambiente *on-line* do Percurso. Esse fato tornou necessária, portanto, a abordagem netnográfica.

Para Tavares e Paula (2014), as vantagens da netnografia estão relacionas à operacionalidade da pesquisa. O pesquisador “tem acesso aos discursos praticamente transcritos, encurtando etapas, tais como a gravação e a transcrição” (p.1631). Contudo, devido à grande quantidade de informações, o pesquisador precisa filtrá-las e escolher as mais importantes, descartando as demais (TAVARES; PAULA, 2014). Amaral, Natal e Viana ressaltam que a netnografia é “uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa” (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008, p. 37). Ela não segue uma receita porque não se trata de um método protocolar, caracteriza-se pela flexibilidade em sua utilização. Nesse sentido, o uso da netnografia pode variar de acordo com

demandas específicas do problema de pesquisa. Essa característica adaptativa é um potencial dessa metodologia.

A observação no ciberespaço requer alguns princípios, os quais são salientados por Amaral (2010), como por exemplo, entrar em contato com o grupo a ser pesquisado informando-o sobre a pesquisa a ser realizada e manter um “diário de campo”. Outro princípio netnográfico é de desnaturalizar as práticas culturais do ambiente observado (SALES, 2012). Por isso, é importante exercitar o estranhamento, questionando os sentidos produzidos pelos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem. Exercitar tal estranhamento foi necessário, porque eu já participei dos Percursos Formativos em outras ofertas, atuando como coordenadora e tutora dessa formação.

A netnografia apresenta também desvantagens. Segundo Noveli (2010), pode haver excesso de informações, centralização em dados textuais e poucas condições para se analisar elementos corporais. Algumas desvantagens do método foram superadas porque os Percursos Formativos contavam com encontros presenciais. Assim, para que eu pudesse ir além de informações textuais, articulei à rede metodológica outro fio, a entrevista narrativa. Eu estava ciente de que a vantagem da netnografia relacionada a encurtar etapas como a gravação e a transcrição não seria mantida ao articulá-la à entrevista narrativa. Esse fato se explica porque, nesse método, tais procedimentos são imprescindíveis. A entrevista narrativa “permite ao/a narrador/a a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo e a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos, numa possível invenção de si” (TEIXEIRA, 2006, s/p). Esse tipo de entrevista busca compreender a constituição da subjetividade alheia e as transformações que acompanham os sujeitos. Tendo em vista que a entrevista é uma situação discursiva, nela estão implicadas relações de poder, emoções, sentimentos (TEIXEIRA, 2006, s/p). Por esse aspecto, me propus

> a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Nesse sentido, busquei desenvolver as entrevistas na perspectiva, citada por Silveira (2007), com base em Alasuutari (1995), que entende a entrevista como

uma coprodução entre entrevistador e entrevistado. Diante disso, utilizei na entrevista a dinâmica dos sentidos que consistiu nos entrevistados dizerem de maneira livre sobre o que sentem, escutam e falam sobre inovação na docência universitária. Com isso, não utilizei o tipo de entrevista pergunta e resposta, a fim de suavizar uma possível situação em que “um entrevistador, com o direito (e poder) de perguntar, um entrevistado, com a obrigação de responder e com o direito de ser ouvido e de defender sua imagem” (SILVEIRA, 2007, p. 118). Porém, eu estava ciente de que a proposta de entrevista não escapava da ideia de que os entrevistados tinham plena ciência da situação em que estavam envolvidos – uma entrevista – ou melhor, do que possivelmente iria acontecer. Eu acreditava que no desenvolvimento da entrevista, no intercâmbio, na empatia estabelecida entre entrevistadora e entrevistado “caminhos insuspeitos” surgiriam. E o foi o que aconteceu. Esse fato ratificou o que diz Silveira (2007, p.124) ao expressar que “é nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas”.

Dessa maneira, a entrevista narrativa compôs a rede metodológica desta pesquisa por contribuir para a compreensão da produção do docente inovador nos discursos de inovação que circulam no ensino superior. Esse tipo de entrevista possibilitou conhecer melhor a produção do docente inovador, visto que sua condução levou o entrevistado e entrevistadora aos “caminhos insuspeitos”. Nesse sentido, ao realizar e analisar as entrevistas não busquei “verdades” a serem reveladas, mas procurei entendê-las como “embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais” (SILVEIRA, 2007, p.129). Para isso, tornou-se importante analisá-las por suas regularidades e irregularidades discursivas, compondo, assim, a rede metodológica que articulou também a análise do discurso de inspiração foucaultiana.

Essa perspectiva tem como pressuposto o entendimento de que o discurso consiste em uma prática produtiva que fabrica saberes, verdades e subjetividades (FOUCAULT, 2015b). Para Foucault (2015b), o discurso veicula e produz poder. Sendo assim, os ditos sobre inovação mapeados nos Projetos Pedagógicos de Cursos, nos programas de governo, nas leis, nos *sites*, nas entrevistas e no Percurso Formativo foram analisados buscando-se entender a fabricação da posição *docentis innovatus*. Por isso, analisei o discurso “tal qual ele é” (FOUCAULT, 2010, p. 253). Nessa perspectiva, não se procura encontrar, “por

trás do discurso, alguma coisa que seria o poder e sua fonte" (FOUCAULT, 2010, p. 253). Mas examinei "as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona" (FOUCAULT, 2010, p. 253).

Nesse sentido, "o discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder" (FOUCAULT, 2010, p. 254). Assim, os discursos produzem efeitos de poder e saber, ou seja, operam numa "produtividade tática" e também por meio de uma "integração estratégica", que se refere à conjuntura e às correlações de forças que o produziram (FOUCAULT, 2015b, p. 111). Tendo isso em vista, analisei "por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto" (SALES, 2012, p. 125). É importante compreender a condição de existência daquilo que existe. Em outras palavras, procurei entender o conjunto de condições que tornaram possíveis a emergência da posição de sujeito *docentis innovatus.*

Ressalto que não se trata de buscar a origem desses discursos, mas compreender suas condições de existência. Entendo que o docente inovador é uma posição produzida provisoriamente, não tendo qualquer possibilidade de fixidez. As posições de sujeito se caracterizam pela permeabilidade, variação e flexibilidade (SALES, 2012). Isso porque a produção de subjetividade ocorre em diferentes momentos e por diversos discursos, entremeada por relações de poder. Para se fabricar determinadas posições de sujeito são utilizadas diferenciadas técnicas e tecnologias, as quais mapeei a fim de entender as circunstâncias e os efeitos que elas produziram na fabricação do *docentis innovatus*.

Na análise do poder, Foucault (2015b) coloca quatro "prescrições de prudência". Ele salienta, no entanto, que essas prescrições não se constituem em imperativos metodológicos. A primeira delas refere-se à *regra de imanência*, que consiste em considerar a existência de "exigências do poder" (p. 107) que, por meio de técnicas e procedimentos discursivos, constituem os domínios de objetos a conhecer. Nesse sentido, Foucault (2015b, p. 54), pretende fazer uma análise do poder em que a intenção não é "libertar a verdade de todo o sistema de poder", mas "desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento". Faz-se importante ressaltar que, para Foucault (2015b), a verdade está submetida à incitação econômica e política. De igual modo, analisam-se nesta dissertação os ditos

mapeados sobre inovação, procurando entender as necessidades de verdade divulgadas sobre inovação para a produção econômica e política.

A segunda prescrição refere-se à *regra das variações contínuas*, em que não se procura analisar quem tem o poder, mas busca-se “o esquema das modificações que as correlações de forças implicam através de seu próprio jogo” (FOUCAULT, 2015b, p. 108). As relações de poder são vistas, nesse sentido, como “matrizes de transformações” (p. 108). Não se procura nas investigações empreendidas “quem tem o poder” (os adultos, os pais, os médicos) ou “quem é privado do poder” (mulheres, crianças, doentes) (FOUCAULT, 2015b, p.108), uma vez que esses tipos de sujeito em relação aos objetos de conhecimento passam por “modificações e deslocamentos contínuos” (FOUCAULT, 2015b, p. 108). Desse modo, buscou-se analisar as relações imbricadas na produção da posição de sujeito *docentis innovatus* nessas matrizes de transformações, possibilitando a análise das continuidades e descontinuidades discursivas.

A *regra do duplo condicionamento*, terceira prescrição anunciada por Foucault (2015b, p. 108), consiste na análise do poder “através de uma série de encadeamentos sucessivos”. E também da noção de que “nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhes servissem, não de aplicação e consequências, mas de suporte e ponto de fixação” (FOUCAULT, 2015b, p. 109). Trata-se da ideia de continuidade discursiva. Nesse sentido, a inovação no ensino não é uma reprodução da inovação na sociedade. Sendo assim, uma não imita a outra. Mas uma pode servir de suporte para a outra, de ponto de apoio para produzir tipos de sujeitos necessários para fazer funcionar o dispositivo de inovação circunscrito na racionalidade neoliberal.

Por último, a *regra da polivalência tática dos discursos* em que Foucault (2015b, p. 110) alerta que é “preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. A análise do discurso favorece visibilizar as lutas e/ou conflitos discursivos.

Nesse sentido, o trabalho analítico que teve como objetivo entender a produção *docentis innovatus* baseou-se nas regras metodológicas propostas por Foucault. Entretanto, essa condução de análise não foi realizada de forma engessada, mas foi revista permanentemente ao longo da investigação. Sales (2012, p. 127), alerta que a pesquisa “deve estar em constante análise, demandando

por parte do/a pesquisador/a a capacidade de refazer traçados, reelaborar as estratégias, adequar as metodologias, adaptar os procedimentos, flexibilizar as formas de investigar". Com esse intuito, a presente investigação buscou inicialmente: analisar a produção da posição de sujeito docente inovador no ensino superior; mapear as estratégias de poder colocadas em funcionamento na produção do docente inovador; identificar verdades divulgadas sobre inovação no ensino superior; verificar os procedimentos, as táticas, os exercícios, as tecnologias e técnicas acionadas nos discursos para produzir o *docentis innovatus* e investigar conflitos presentes nos discursos investigados. Assim, a partir dessa análise foi possível perceber um conjunto de elementos de diferentes tipos que atuam na produção da posição *docentis innovatus*, a saber: legislações, medidas administrativas, instituições, organizações arquitetônicas, as quais compõem o dispositivo de inovação. Analiso esses elementos buscando entender como eles se vinculam e operam na fabricação da posição *docentis innovatus*, a fim de garantir a produção de sujeitos ativos, autônomos e participativos para atuação na *sociedade da inovação*. Sales (2012, p. 127) salienta que "o ato de pesquisar é registrar detalhadamente os trajetos percorridos, a fim de possibilitar uma reflexão sobre eles". Tendo essas orientações em mente, no próximo tópico descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

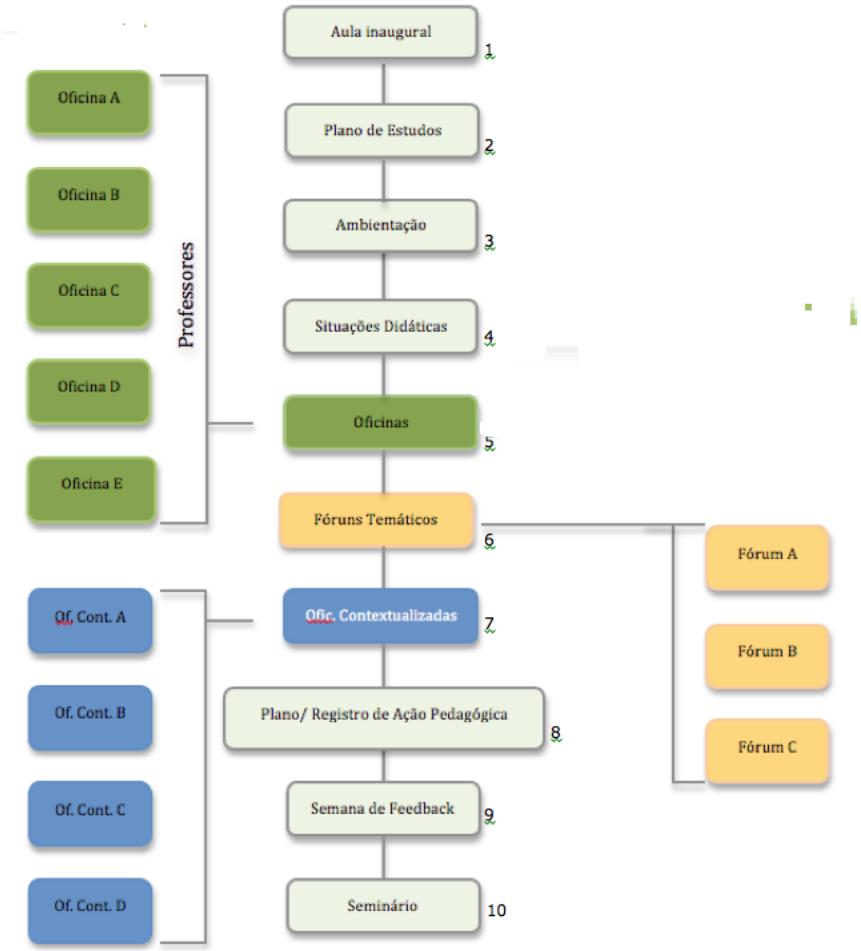
2.5 Constituição da rede: procedimentos metodológicos

Tecer uma rede requer conectar, ligar, unir e até mesmo desconectar pontos. Tudo isso envolve procedimentos metodológicos que explicito neste tópico. Assim, no primeiro momento da pesquisa selecionei o site Porvir, as leis e programas de governo porque versavam sobre inovação e acabavam por envolver as instituições de ensino superior. Esse material foi selecionado na internet. Além disso, analisei os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Medicina, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Física da UFMG. A escolha dos projetos desses cursos se justifica pelo nível de procura de docentes dessas áreas de conhecimento nas ofertas dos Percursos. De acordo com o Relatório 2010-2013 da UFMG (UFMG, 2014b), os professores da área de saúde são os que mais procuram pelo Percurso, enquanto docentes da área de exatas constituem um grupo com menor procura.

Assim, escolhi dois cursos da área de exatas/engenharias e dois cursos da área de saúde. Em seguida, nos meses de janeiro e março de 2016, organizei os ditos mapeados pelas suas recorrências e irregularidades.

Posteriormente, eu me dediquei à realização da investigação netnográfica com observação no ambiente *on-line* da sétima oferta dos Percursos Formativos entre os meses de março a junho de 2016. Os Percursos estão organizados em dez unidades temáticas. Tem-se o eixo geral, que é comum a todos os inscritos e os eixos específicos, nos quais os participantes escolhem os temas mediante seus interesses formativos. Assim, tal formação oferece vários percursos para o cursista em uma única oferta, garantindo pluralidade e singularidade na formação dos professores, conforme é possível observar na figura que segue.

Figura 1 – Organização dos Percursos Formativos



Fonte: UFMG. Relatório 2010-2013 – Percursos Formativos de docentes do ensino superior. Belo Horizonte: Diretoria de Inovação e Metodologias de ensino, 2014b.

A aula Inaugural dos Percursos trata-se de uma atividade presencial que tem duração de três horas. O Plano de estudos também é outra atividade presencial, em que os participantes são atendidos em pequenos grupos pelos tutores. Nessa atividade, os participantes apresentam desafios, dilemas e problemas enfrentados na prática de ensino em disciplinas dos cursos de graduação. Com base nesses desafios, os cursistas escolhem uma das oficinas gerais, um dos fóruns e uma das oficinas contextualizadas para participar. Tais oficinas foram construídas por docentes da universidade com assessoria da Diretoria de Inovação. Elas são ofertadas *on-line* e algumas tem encontros presenciais. As oficinas gerais têm por característica apresentar temas relacionados às tecnologias e a abordagens pedagógicas. Já as oficinas contextualizadas apresentam a concretização de uma experiência didática da rede de professores da universidade. Os fóruns são atividades *on-line* com temáticas pedagógicas. Nas “Situações didáticas” os participantes dos Percursos constroem um texto coletivo sobre os papéis e desafios da docência do ensino superior. Essa atividade é direcionada somente aos professores efetivos da universidade, enquanto os pós-graduandos participam do encontro presencial que discute sobre inovação e aula universitária. Por fim, os participantes apresentam o plano ou registro de ação pedagógica em que mostram as inovações desenvolvidas nas disciplinas ou o que pretendem inovar. Essa é uma atividade *on-line* que é postada no ambiente virtual e tem seu *feedback* no encontro presencial denominado “Semana de feedback”. No *feedback,* os tutores discutem com os participantes os planos e avaliam em conjunto os Percursos Formativos. Todo esse processo culmina no “Seminário” presencial, em que os participantes apresentam os seus planos de ação e acabam por trocar experiências em torno da prática pedagógica no ensino superior.

A fim de acompanhar e participar desse processo formativo, constituí o diário de campo em que realizava as descrições e as reflexões das atividades presenciais e *on-line* dos Percursos. Além disso, produzi os documentos eletrônicos com os *posts* de cada atividade *on-line*: oficinas, fóruns e planos de ação. Após tal organização, mapeei os *posts* por suas recorrências temáticas e as separei em arquivos eletrônicos. Havia uma grande quantidade de informações, inclusive porque as oficinas aconteciam de modo concomitante.

Solicitei aos cursistas autorização para realizar a observação no ambiente *on-line* dos Percursos e nos encontros presenciais. Tal pedido de autorização aconteceu no momento presencial do Percurso denominado “Plano de estudos”. O período de observação proporcionou uma imersão local, em que busquei produzir as informações participando das atividades *on-line* e também *off-line* dos Percursos. Eu me inserir nos Percursos como cursista, inclusive realizei minha inscrição como os demais participantes. Preparei-me para essa imersão solicitando à Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, conhecida na Instituição como Giz, autorização para realizar a pesquisa. Conversei com a coordenação do curso sobre a investigação, que autorizou a minha presença e inscrição no Percurso. Uma vez que o Percurso compreende uma ação de que participei como coordenadora e tutora há alguns anos, tentei construir um estranhamento. Considero que a imersão no referencial teórico antes de entrar em campo potencializou o meu olhar, sobretudo, fez-me perceber aqueles momentos de maneira diferente. Tais estranhamentos fizeram-me colocar em “suspenso” a inovação nas práticas pedagógicas do ensino superior, potencializando meu olhar investigativo.

No ambiente virtual do Percurso Formativo se desenvolvem práticas, valores, atitudes e formas de pensar que constituem elementos da cibercultura. Assim, ao observar o ambiente virtual, fiquei atenta às estratégias, aos procedimentos, às táticas e aos exercícios e relações de poder acionadas nos discursos que circulavam nesse ambiente virtual, com o intuito de mapeá-los. O mapeamento articulado à seleção de materiais realizou-se no início do primeiro semestre de 2016, produzindo elementos para entender a produção do docente inovador no ensino superior. Auxiliou também a identificar verdades divulgadas sobre inovação nesse nível de ensino e as demandas postas aos professores universitários. Durante esse processo não me interessava buscar se o que estava sendo divulgado era falso ou verdadeiro; ao contrário, o que importava era identificar e analisar os “efeitos de verdade” que produziam.

Isso foi possível porque tive oportunidade de acompanhar um ciclo formativo, ou seja, do início ao fim de uma oferta do Percurso. Realizei também entrevistas narrativas com cinco professores que participaram do Percurso Formativo e avaliaram que essa experiência forneceu elementos para inovarem em suas práticas de ensino. Selecionei os professores por meio da atividade final do

Percurso, em que eles entregaram o registro e/ou plano de ação pedagógico inovador. Escolhi três professores da área de saúde e três professores da área de exatas, tendo o plano de ação como critério dessa seleção. Defini representantes de cada uma dessas grandes áreas do conhecimento baseando-me nas mesmas justificativas de escolhas dos PPCs. O convite foi realizado por *e-mail*. Um dos professores não me retornou. Por essa razão acabei entrevistando cinco docentes. As entrevistas aconteceram em julho de 2016, presencialmente, de acordo com a disponibilidade dos professores. O local da entrevista foi escolhido pelos docentes. Tais entrevistas foram realizadas nos gabinetes de cada professor. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores e posteriormente transcritas. Como se tratavam de entrevistas narrativas organizei-as a partir da dinâmica dos sentidos. Trata-se de uma dinâmica em que os professores dizem sobre a relação que estabelecem com a inovação na prática pedagógica no ensino superior, com base no que ouvem, falam, sentem, veem e fazem no ensino de graduação. As entrevistas duraram em média quarenta minutos.

Após a produção dessas informações, organizei-as por suas regularidades e irregularidades discursivas para iniciar o procedimento de análise de discurso de inspiração foucaultiana. Ressalto que o processo não aconteceu de maneira tão linear, pois a cada dia de investigação pressupostos eram colocados em suspenso, outros confirmados, e, assim, seguiu-se a pesquisa. Importante destacar que durante toda a pesquisa participei de reuniões de orientação coletiva e de grupos de estudos. Tais reuniões de orientação aconteciam quinzenalmente e todos os membros do grupo colaboravam nas pesquisas de cada colega. Momentos estes que proporcionaram um amadurecimento paulatino para realização desta dissertação. Tudo isso possibilitou a constituição dessa rede teórica-metodológica da investigação.

Esta pesquisa se sustentou em princípios éticos e apresentou o mínimo de riscos aos indivíduos em suas participações, seja por meio das entrevistas seja por meio da observação do ambiente virtual de aprendizagem. Foi realizada consulta prévia aos professores convidando-os a participarem das entrevistas. Todos os entrevistados são doutores e têm entre um a cinco anos de experiência docente na UFMG. Sendo que dois deles têm até dez anos de experiência docente em outras instituições de ensino. Eles ministram aulas nos cursos de Odontologia, Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia de Minas, Engenharia

Metalúrgica e Gestão Serviços de Saúde. Nessa oferta dos Percursos participaram 140 pessoas entre professores da UFMG e pós-graduandos em atuação na docência universitária[11]. Os participantes são provenientes das seguintes áreas: 02 Exatas; 16 Engenharias; 27 Humanas, Letras e Artes; 23 Biológicas; 31 Saúde; 13 Agrárias; 28 Sociais. Dos 140 inscritos, 85 informaram o tempo de atuação na docência da UFMG, sendo que 65 inscritos responderam que têm de 1 a 5 anos; 15 inscritos têm entre 6 a 10 anos; 4 inscritos têm entre 11 a 20 anos e 1 inscrito tem mais de 20 anos de docência. Busquei garantir a privacidade a todos os sujeitos que optaram por participar da investigação, seja nas entrevistas seja no ambiente virtual. Utilizei pseudônimos com nomes de estrelas, preservando o anonimato dos sujeitos participantes. A escolha por nomes de estrelas é uma homenagem aos docentes universitários. Trata-se de uma busca pela valorização da docência. As estrelas produzem luz própria. Entendo que os professores também fabricam luz, no sentido de produzir conhecimento com seus estudantes. Eles não estão anos-luz de distância dos seus alunos, mas caminham juntos, estão dispostos a guiá-los e conduzi-los em caminhos que, possivelmente, já percorreram e têm algo a contribuir. O “brilho no olhar” de cada professor me inspira e renova a esperança em acreditar que podemos juntos construir uma efetiva qualidade da educação superior brasileira.

[11] Demais informações sobre os participantes dos Percursos encontram-se nos documentos de acompanhamento dessa ação disponíveis na Diretoria de inovação e Metodologias de Ensino, conhecida como Giz.

3 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA POSIÇÃO DE SUJEITO *DOCENTIS INNOVATUS*

Não sei de nada sou um eterno aprendiz
O som que agrada amigo é você quem diz
E eu assumo agora tudo que eu fiz fiz só.
Que esse som é diferente eu sei
Eu não fiz nada amigo eu só inovei
Esse é o meu xote amigo esse é o meu forró.
Meu Bob Marley se chamava Luis
Não era o rei do reggae e sim do baião
Minha Jamaica é o nordeste é o sertão
É o som da terra regue o pé da serra que nasce o forró
(Trecho da música *Inovação*, do grupo de forró Estakazero)

A música *Inovação* do grupo Estakazero, citada na epígrafe acima, mescla os ritmos forró e *reggae*, trazendo uma ideia de inovação ligada ao desenvolvimento de algo novo. Ao combinar esses estilos musicais que já existiam, o grupo cria um ritmo diferente e considera essa articulação uma inovação. Mas o que é esse novo? De acordo com Foucault (2013, p. 25), o novo está no acontecimento de sua volta. A noção de acontecimento em Foucault se opõe à noção de criação. Para esta dissertação, se entende como acontecimento as novidades que instituem novas formas de regularidade (FOUCAULT, 2013). Sendo assim, a produção da inovação estaria no atravessamento, na composição, no cruzamento de coisas, de experiências e de conhecimentos que já existem e são ressignificados pelos sujeitos em determinada circunstância. Entende-se, portanto, inovação como combinações entre o já dito e "uma nova forma de dizer que, enquanto tal, traz novidades para o mundo. Em certa medida, então, criam-se coisas novas, mas sempre a partir das coisas que já estavam aí" (VEIGA-NETO, 2014, p.66).

Nos tempos atuais, os sujeitos são cada vez mais convocados a inovar. Assim, nos deparamos com frases como "Inovar é preciso" em um site que divulga a abertura de inscrições para proposição de projetos inovadores desenvolvidos por servidores públicos.[12] Essa afirmação faz referência à frase "Navegar é preciso, viver não é preciso", proferida pelo general Pompeu por volta de 70 a.C., quando

[12]Disponível em: http://www.afonsoclaudio.es.gov.br/site/index.php/archives/4348. Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

precisava transportar trigo para a cidade de Roma, tempo em que a navegação enfrentava diversos riscos. É como se a inovação fosse imprescindível e, sem ela, não houvesse como sobreviver.

A frase “Inovar é preciso” é também divulgada no Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).[13] Ela reitera a necessidade de inovação na universidade. Além disso, convoca estudantes e pesquisadores a buscarem soluções tecnológicas inovadoras por meio do Programa de Incentivo à Inovação (PII), promovido pela Inova UFMG Incubadora de Empresas. Dessa forma, está se desenvolvendo na sociedade brasileira uma ampla produção e divulgação da denominada “cultura da inovação”, e as universidades estão centralmente implicadas nisso. Cada vez mais se demanda dos sujeitos que eles “precisam se tornar inovadores, e não somente as empresas e seus laboratórios ou centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)” (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 128). Nessa direção, Ferry (2015) afirma que há uma tendência das sociedades modernas à mudança e à inovação, e “não apenas na esfera econômica, mas também em todos os campos da existência humana – a arte, os costumes, os valores, o vestuário, a cultura, a informação, a tecnociência, a escola” (p. 12). Nesse sentido, a “cultura da inovação” estimula cidadãos comuns a desenvolverem “inovações sociais”, participando das resoluções de problemas de suas comunidades (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 128). Pode-se compreender, portanto, que inovar se tornou uma exigência aos sujeitos contemporâneos de tal modo que se pode dizer que se configura a *sociedade da inovação*.

Os sujeitos são constantemente demandados nos discursos investigados a inovar, a fazer a diferença, ser diferente, mudar, romper, desenvolver valores, produzir algo novo, assim, tornar-se inovadores. Então, para analisar essas demandas apoio-me nos estudos do filósofo Michel Foucault. Para esse autor, o discurso forma os objetos de que fala (FOUCAULT, 2015a). Logo, é por meio das “nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p. 4). Dessa maneira, os discursos se constituem em um dos elementos do dispositivo de inovação que atuam na produção de sujeitos inovadores.

[13]Fonte: <www.ufmg.br/boletim/bol164813.shtml>. Acesso em: 14 de agosto de 2015.

Diante disso, discuto ao longo do capítulo como se está constituindo a *sociedade da inovação* e como o dispositivo de inovação atua na produção de uma docência universitária inovadora. A validade dessa discussão encontra respaldo no fato de que, entre as funções da universidade, o ensino “constitui-se numa ação complexa e de especial importância, pois representa a missão de maior tradição acadêmica” (MASETTO, 2012, p. 7). Essa dimensão é atividade obrigatória dos docentes universitários, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394, em seu artigo 57, que prevê o cumprimento de, no mínimo, oito horas semanais de aulas a serem ministradas pelos professores.

Percebe-se nos discursos investigados uma crescente demanda para que os professores universitários inovem na docência, disponibilizando, assim, a posição de sujeito que nomeei *docentis innovatus*. Por posição de sujeito, com base em Michel Foucault (2015a), entendo um lugar vazio que pode ser ocupado ou não dependendo das correlações de forças estabelecidas nos discursos. Isto posto, o objetivo deste capítulo consiste em mostrar a produção do dispositivo de inovação como possibilidade para o aparecimento da posição *docentis innovatus* no ensino universitário. Isto é, entender a produção do dispositivo que tornou possível a fabricação desse lugar no ensino superior. Para Caldeira (2016, p.39), “é importante compreender a emergência de um determinado dispositivo não pelo seu ‘termo final’, mas pelas forças que lutaram em diversos momentos.”

Portanto, faz-se necessário analisar o porquê do *docentis innovatus* surgir nesta sociedade contemporânea, e não em outro tempo e de forma diferente. Veyne (2014, p.179), baseado em Foucault, afirma que sem o discurso não haveria objeto conhecido e que “o sujeito não é soberano, mas filho do seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época”. Nesse sentido, é importante notar que nos tempos atuais há uma imensa explosão discursiva em torno da inovação. Multiplicam-se os discursos, as leis, as normas, as medidas administrativas em torno da inovação e a sua incitação nas práticas regulatórias. Assim, pude mapear esses elementos que divulgam verdades sobre inovação na sociedade contemporânea. Entendo, desse modo, que é importante colocar em suspenso essas “verdades”, a fim de compreender como elas foram fabricadas e quais são seus efeitos na produção do *docentis innovatus*. Sendo assim, desenvolvo o argumento deste capítulo de que está se configurando no registro da racionalidade neoliberal a *sociedade da inovação* e que a universidade se constitui na engrenagem mestra do

dispositivo de inovação, tendo como efeito a produção da posição de sujeito *docentis innovatus.*

A fim de desenvolver esse argumento, organizei o capítulo da seguinte maneira: no primeiro tópico, “Dispositivo de inovação”, busco compreender a constituição desse dispositivo e as demandas postas às universidades. Já no tópico “Produção da sociedade da inovação”, analiso os pontos de apoio na constituição dessa sociedade. No último tópico, “Universidade – engrenagem mestra do dispositivo de inovação”, procuro mostrar os modos pelos quais a universidade se constitui como essa engrenagem do dispositivo na produção da posição de sujeito *docentis innovatus.*

3.1 Dispositivo de inovação

> Então, assim, nós estamos imersos num ambiente muito incentivador a sermos inovadores. **(Trecho da entrevista com o professor Jabbah – julho de 2016).**
>
> Nossos alunos devem estar preparados para uma vida profissional onde a criatividade e espírito inovador são mais do que nunca valorizados, numa sociedade de intensa e constante transformação por descobertas científicas e tecnológicas e acesso ilimitado à informação. **(Trecho da entrevista com o professor Lesath – julho de 2016).**

Os sujeitos na sociedade contemporânea são incitados e induzidos nos discursos investigados a se tornarem inovadores. Os ditos em circulação nas entrevistas com os professores universitários veiculam que inovar é uma exigência da sociedade contemporânea, como na entrevista realizada com o professor participante do Percurso Formativo, Jabbah, em que afirma que há muito incentivo para os sujeitos serem inovadores nesta sociedade. Para o professor Lesath, "nossos alunos devem estar preparados para uma vida profissional onde a criatividade e espírito inovador são mais do que nunca valorizados". Nota-se uma prescrição no sentido de conduzir os discentes para se constituírem como inovadores.

Entende-se, assim, com base na afirmação do professor Lesath, que os estudantes devem ser conduzidos para a "criatividade" e o "espírito inovador", por estes serem atributos valorizados na sociedade contemporânea. Dito de outra maneira, parece haver uma prescrição no sentido de conduzir a conduta dos

estudantes para atender às necessidades desta sociedade em intensa transformação. Para Foucault (2008b), conduta se refere a duas coisas. Primeiro, ela é tida como "atividade que consiste em conduzir, a condução" (p. 255). Também como a "maneira como uma pessoa conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida" (p. 255). Pode-se argumentar, com base nesses trechos de entrevistas, que há uma demanda para os docentes universitários em formarem indivíduos inovadores para atuarem na sociedade. Enfim, inscrevem-se nesses discursos demandas por inovação. Trata-se, portanto, de discursos que incidem sobre a condução de condutas dos sujeitos (FOUCAULT, 2014a), isto é, de uma forma de governar a docência universitária e os discentes.

A partir desses trechos de entrevistas, é possível observar um enraizamento da inovação na sociedade. O docente Lesath, ao utilizar o verbo no imperativo "nossos alunos devem estar preparados ", parece tomar a demanda por inovação como "natural" e até "necessária". Nota-se uma espécie de naturalização da inovação nos tempos atuais. Ela parece adquirir *status* de verdade. Este se refere a um conceito desenvolvido por Foucault (2014b) para designar os tipos de discurso que funcionam como verdadeiros. Assim, o discurso de inovação é tomado como verdadeiro de tal modo que se divulga a necessidade de preparar os alunos para serem profissionais inovadores.

Lesath expressa que o "espírito inovador é mais do que nunca valorizado", isso porque a inovação está no "verdadeiro" dos ditos que circulam na sociedade, além de aparecer como objeto de desejo. Em outras palavras, ao ser valorizada, a inovação torna-se objeto de desejo. Parece que inovar, ao se constituir como objeto de desejo, funciona como uma técnica de poder, fazendo com que os sujeitos busquem tornar-se inovadores. Para Foucault (2015b), o desejo é concebido nas relações de poder. De tal modo que o desejo está inscrito onde há poder. Nessa direção, Foucault (2015b, p.19) pontua que "na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?". Assim, é por meio do funcionamento da técnica desejo-valor que a inovação se mantém contínua, se assegura e opera conduzindo a conduta dos sujeitos. Essa condução tem como alvo tornar os sujeitos inovadores, constituindo uma rede de micropoderes que se exerce na sociedade.

Com isso, as relações de poder vão se tecendo "microfisicamente" (FOUCAULT, 2014b). Em torno de cada sujeito há um feixe de relações de poder

"que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, aquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia" (FOUCAULT, 2006, p. 231). Assim, o poder se exerce de modo que ele "não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos" (FOUCAULT, 2010 p. 262).

Outra técnica de poder que atua na condução das condutas a fim de tornar os sujeitos inovadores constitui-se na “distinção”. Pode-se observar o funcionamento dessa técnica no dito “Inovação distingue o líder de um seguidor”, proferida por Steve Jobs (1955-2011), grande empresário norte americano fundador da Apple. Jobs era o responsável por apresentar os novos produtos da empresa, que transmitia uma imagem de inovação no mercado de tecnologia e ditava as tendências dessa área. Para Campanário (2002), uma empresa inova para se diferenciar das demais. A partir dessa distinção, ela se torna mais lucrativa, porque produz com menos custos ou porque se apropria de novos produtos. É possível pensar, a partir da frase do empresário, que a inovação opera por meio da diferenciação. Esta pode ser acionada entre empresas, produtos, processos e, talvez, até entre sujeitos. Trata-se de uma estratégia que funciona por meio da concorrência. Ainda segundo Campanário (2002), as empresas buscam na concorrência a sua diferenciação em relação às demais, a fim de obter lucro. Pode-se entender que o dispositivo de inovação coloca em funcionamento a diferenciação.

Nesse sentido, outra estratégia para se garantir a vantagem competitiva, divulgada no discurso da inovação, trata-se da criatividade. Assim, de acordo com o professor Lesath, “nossos alunos devem estar preparados para uma vida profissional onde a criatividade e espírito inovador são mais do que nunca valorizados”. Para Florida (2011), a criatividade é entendida como a capacidade de inovar e, é tida como fator determinante da vantagem competitiva. Para o autor, “seja no trabalho ou em outras esferas da vida, nunca valorizamos tanto a criatividade e nunca a cultivamos com tamanho empenho” (p.4). De acordo com Florida (2011), a demanda por criatividade é crescente desde a Revolução Agrícola, entretanto, nas últimas décadas, passou-se a intensificá-la, configurando-a como “agente central na economia e na vida em sociedade” (p.4). É possível observar, nos ditos analisados, a imbricação existente entre inovação e criatividade, a tal ponto de uma ser considerada como a outra. No entanto, parece-me que a inovação opera por meio da criatividade a fim de garantir a competitividade na racionalidade neoliberal. Ou seja, “estamos sempre revendo e aprimorando cada produto, cada

processo e cada atividade imaginável, e integrando-os de novas maneiras" (FLORIDA, 2011, p. 5). É viável pensar, portanto, que o que torna possível a produção do novo é a criatividade. O novo emerge da composição de coisas, experiências, conhecimentos e saberes já existentes que são integrados à criatividade na produção da inovação. Dessa maneira, a criatividade tem adquirido um *status* importante na sociedade contemporânea e na operacionalização do dispositivo de inovação.

No trecho citado a seguir, que está sendo veiculado em fóruns de discussão *on-line*,[14] há uma convocação para os sujeitos se tornarem inovadores na sociedade contemporânea.

> Inovação não tem limites. O único limite é a imaginação. É hora de você começar a pensar fora da caixa.... Comece a inovar agora![15]

O trecho mostra a força da inovação nesta sociedade, ou seja, "ela não tem limites". Nesse sentido, parece operar o discurso de inovação que compõe o dispositivo de inovação, convocando os sujeitos a tornarem-se inovadores: "Comece a inovar agora", e no exemplo anterior "Inovar é preciso". Observa-se na frase "é hora de você começar a pensar fora da caixa" uma demanda para que os sujeitos se diferenciem dos demais e pensem diferente para se tornarem inovadores. É possível notar a estratégia discursiva da distinção atuando na produção de sujeitos inovadores. Trata-se, portanto, do dispositivo da inovação operando na produção da posição de sujeito inovador.

Nessa direção, percebe-se que o dispositivo de inovação atua na condução de condutas dos sujeitos, utilizando como técnica discursiva a necessidade e o desejo de se diferenciar e ser criativo a fim de inovar constantemente para sobreviver nos tempos atuais. Por meio dessas técnicas o dispositivo se sustenta microfisicamente e é ao mesmo tempo articulado à incitação do Estado. Tendo em vista que para Foucault,

> a estrutura de Estado, no que ela tem de geral, de abstrato, mesmo de violento, não chegaria a manter assim, continua e cautelosamente, todos os indivíduos, se ela não enraizasse, não utilizasse, como uma espécie de grande estratégia, todas as pequenas táticas locais e individuais que encerram cada um entre nós. (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

---

[14] Esses fóruns de discussão on-line são ferramentas de comunicação assíncrona "para debates temáticos realizados por meio do envio de mensagens dos participantes" (FILATRO, 2008, p.122).

[15]Disponível em:<http://inovforum.fgv.br/pauta/10-licoes-de-ouro-de-steve-jobs/>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

O dispositivo da inovação, ao utilizar as técnicas de diferenciação, produção do desejo e naturalização, enraíza-se nos sujeitos e se alastra por diferentes meios sociais, chegando à condução pelo Estado. Trata-se do processo em que o Estado é atingido pelos efeitos do dispositivo e, concomitantemente, acaba por incitá-lo. Isso pode ser observado, até mesmo, na Emenda Constitucional 85/2015 que visa estimular o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação, no capítulo IV, artigo 218.

> Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. (BRASIL, 2015).

Nota-se uma incitação por parte do Estado brasileiro na promoção e incentivo à inovação por meio dessa Emenda Constitucional. Tal preceito legal constitui um dos elementos heterogêneos que compõem o dispositivo de inovação. Dessa maneira, faz-se presente uma condução de condutas dos sujeitos desta sociedade para o desenvolvimento da inovação, isto é, uma forma de governar. Foucault (2008b) desenvolve a noção de governamentalidade nos cursos ministrados no Collège de France na década de 1970, em que empreende uma análise do poder pastoral e dos deslocamentos na arte de governar. A partir desses deslocamentos, os princípios da arte de governar do poder pastoral, que enfatizava o governante e o território, se desloca para o Estado, que, por sua vez, se volta para a população e a segurança, bem como para a preservação do seu próprio desenvolvimento. Emerge, assim, a razão de Estado ou tática do governo. Com base nessa análise, Foucault propõe a noção de governamentalidade como uma forma de governar que tem como principal instrumento de saber a economia política e como objeto a população. Foucault (2006, p. 237) define governo como:

> Um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidades aonde vem inscrever-se sobre o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações.

O Estado utiliza-se de um conjunto de instrumentos e procedimentos que incita a inovação. Nesse sentido, no Brasil, desenvolvem-se mecanismos para que ela se efetive, por exemplo, na alocação de recursos financeiros e humanos para a inovação, além da manutenção de infraestrutura necessária para o seu

desenvolvimento, como se pode observar nos seguintes artigos da Emenda Constitucional 85/2015.

> Art. 213. As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 2015).
>
> Art. 218. O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (BRASIL, 2015).
>
> Art. 219. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia. (BRASIL, 2015).

Percebe-se, assim, que o dispositivo de inovação opera mudanças na Constituição brasileira, o que fica evidenciado em todo o texto dessa Emenda Constitucional. Parece haver, dessa forma, uma força da inovação na sociedade atual. Há uma ampla autorização para o uso dos recursos públicos em inovação, tanto para ações estatais como em cooperação com outros entes públicos e privados. Nessa direção, a inovação demanda outras formas de organização do Estado, das instituições e dos sujeitos, funcionando como um dispositivo.

Diante disso, percebe-se a relevância da inovação como estratégia de Estado, cujo procedimento utilizado é a articulação de atores públicos e privados com expressa previsão de apoio por parte do Estado aos dois setores, como se pode notar no artigo 218, parágrafo 6º: “O Estado, na execução das atividades previstas no *caput*, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados”. Nesse sentido, as instituições públicas e privadas brasileiras estão sendo estimuladas a desenvolverem inovação, mas de uma maneira especial, ou seja, de modo articulado, em uma parceria público-privada. É possível observar isso na matéria em circulação no site Porvir sobre a formação de empreendedores por universidades. Nela, as universidades brasileiras são acionadas a se integrarem com empresas e formarem “nova geração de empreendedores”, a fim de atender às demandas dos consumidores e vencer a competitividade em tempos de tecnologias digitais, como se pode observar no trecho abaixo.

> E no Brasil? Como as universidades vêm se organizando para que possamos formar uma nova geração de empreendedores? Qual o caminho

> a seguir se quisermos colocar o país em condições de competitividade na revolução digital?
> Sem dúvida, assim como no Vale do Silício, as universidades brasileiras precisam investir cada vez mais na integração com empresas inovadoras, que certamente podem se beneficiar, e muito, da descoberta de novos talentos e ideias capazes de transformar seus negócios através de modelos disruptivos, que atendam as novas demandas dos *millenials* e de consumidores cada vez mais antenados com as novas tecnologias.[16]

A articulação entre universidades e empresas pode funcionar como uma estratégia para que o dispositivo de inovação se distribua e produza sujeitos inovadores, empreendedores e competitivos. Essa atuação é engendrada em meio a relações de poder. Segundo Machado (2014, p. 20), "o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade". Assim, para o autor, na perspectiva foucaultiana, o objetivo do poder é ao mesmo tempo econômico e político, no sentido de gerir a vida dos homens e controlá-los em suas ações. Desse modo, a articulação entre os atores públicos e privados tem sua produção engendrada entre disputas discursivas. Portanto, se de um lado considera-se que seja função da universidade produzir inovação para empresas ou com empresas, por outro lado, entende-se que as próprias empresas deveriam investir em inovação para competitividade, criando seus próprios departamentos de pesquisa e desenvolvimento, sem necessariamente ter que se articular à universidade. Dessa maneira, as instituições de ensino superior não deveriam se subordinar à lógica do mercado e das empresas (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 127).

Na Emenda Constitucional 85/2015, a referência à inovação vem acompanhada, frequentemente, dos campos de ciência, pesquisa e tecnologia. Esses campos estão na "ordem do discurso" (FOUCAULT, 2013) na sociedade contemporânea, ao serem apresentadas como fatores de progresso e de desenvolvimento. Tecnologia e ciência constituem-se como "meio para agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-os chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região" (SILVEIRA; BAZZO, 2016, p. 1). Logo, ao ser articulada a esses campos, a inovação passa também a ser compreendida como estratégia para a competição e o desenvolvimento social e econômico. Trata-se, portanto, de "regimes de verdade" sobre inovação em circulação nos discursos. Isso porque a verdade está ligada a "sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e

[16] Disponível em: < http://porvir.org/universidades-precisam-formar-empreendedores/>. Acesso em janeiro de 2017.

que a reproduzem” (FOUCAULT, 2014b, p. 54). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que produz o dispositivo de inovação, a sociedade o distribui, articulando ao desenvolvimento social e econômico, fazendo-o funcionar como verdadeiro, atribuindo, assim, “ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOCAULT, 2014b, p. 53).

Observa-se, ainda, na Emenda 85/2015 que a incitação por inovação se dissemina na sociedade desde as instituições privadas e públicas aos polos tecnológicos e ao inventor independente: “o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes” (BRASIL, 2015, art. 219, parágrafo único). Portanto, a demanda por inovação não fica localizada em um ponto específico, mas se distribui na sociedade (empresas, entes públicos e privados, parques e polos e os sujeitos), por meio de um conjunto heterogêneo de discursos, leis, enunciados científicos, instituições, decisões regulamentares e medidas administrativas (FOUCAULT, 2014b), que constituem o dispositivo de inovação que vai atuar na fabricação da *sociedade da inovação* e da posição de sujeito *docentis innovatus*.

Nesse sentido, as universidades são acionadas pelo dispositivo de inovação a funcionarem como engrenagem mestra no estímulo à inovação, na medida em que, segundo a Emenda Constitucional 85/2015, em seu artigo 213, o Estado oferece apoio financeiro a elas: “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”. Assim, as universidades vão se constituir como elemento importante na produção e divulgação da inovação na sociedade.

A universidade é convocada, portanto, a se articular às empresas e ao mercado para inovar, conforme prescreve a Emenda Constitucional 85/2015 e o site Porvir. Oliveira, Ferreira e Moraes (2015) afirmam haver uma relação entre empresa, universidade e governo que compõem uma hélice tripla que constituirá uma terceira Revolução Científica. Nesse sentido, a universidade funciona como lugar que assegura a produção da *sociedade da inovação* por ser um local que desenvolve ciência e tecnologia, que por sua vez são consideradas necessárias no processo de fabricação e divulgação da inovação. Com isso, constituiu-se uma política de

verdade em torno da inovação que a articulou à ciência, à tecnologia, ao progresso e ao desenvolvimento econômico e social, abrindo possibilidades para a consolidação da *sociedade da inovação.*

3.2 Produção da *sociedade da inovação*

A *sociedade da inovação* vem se constituindo no Brasil por meio da atuação de diferentes elementos do dispositivo de inovação que envolve o discurso de inovação na racionalidade neoliberal, o discurso das políticas brasileiras de inovação, as legislações (Emenda Constitucional 85/2015, Lei da inovação, Marco legal da inovação), instituições arquitetônicas como os parques tecnológicos e a atuação da universidade como engrenagem mestra desse dispositivo. Na década de 80 do século XX, a política nacional considerava ciência e tecnologia como promotoras do desenvolvimento do país (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015). A partir dos anos 1990 a inovação passou a ser princípio orientador das políticas brasileiras. Um importante documento que divulgou a inovação na década de 1990 foi o Manual de Oslo – proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica, o qual padronizou conceitos e construiu indicadores de pesquisa sobre inovação. Esse manual foi editado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e sua primeira versão enfatizava a “inovação tecnológica de produtos e processos” (OLIVEIRA, FERREIRA, MORAES, 2015, p. 134). Já a segunda edição do manual, de 1997, “considerava a inovação como um fenômeno complexo que pode ocorrer em qualquer setor da economia – incluindo a educação” (OLIVEIRA, FERREIRA, MORAES, 2015, p. 135).

Nesse período, os discursos que circulavam em torno da inovação a atrelavam ao desenvolvimento econômico do país, ao ensino superior e à tecnologia, por meio das políticas da C&T (Ciência e Tecnologia) do governo de Fernando Henrique Cardoso. Era demandado, portanto, que as universidades estivessem “vinculadas ao sistema nacional de C&T, ajudando a gerar inovação” (OLIVEIRA, FERREIRA, MORAES, 2015, p.138). Percebe-se, nesse momento, a convocação das universidades para geração da inovação e sua disseminação na sociedade brasileira.

É, ainda, possível notar que a inovação, ao ser articulada ao desenvolvimento e ao progresso, parece ser classificada como algo necessariamente “bom”, no sentido de trazer benefícios aos sujeitos sociais e à sociedade em geral. Há, portanto, a produção de efeitos de verdade sobre a inovação. É preciso alertar, no entanto, que as produções de verdade não podem ser

> dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Os sentidos produzidos para inovação são múltiplos e até divergentes. A inovação ao mesmo tempo em que é vista como motor de crescimento é destruidora, de tal forma que ela estimula e paralisa, traz vida e angústia (FERRY, 2015). Ao produzir o novo ela acaba por desvalorizar o já existente e, por vezes, descartá-lo, fenômeno que Luc Ferry (2015) chamou de “inovação destruidora”. Nessa perspectiva, pode-se pensar que o discurso de inovação se constitui desvalorizando o antigo/tradicional e divulga isso como valor. Essa desvalorização do tradicional é legitimada na *sociedade da inovação.* Isso porque ela atende aos interesses político-econômicos que desejam produzir coisas e processos novos para garantir a vantagem competitiva, a obtenção de lucro ou até mesmo a sobrevivência no mercado.

Nos anos 2000, no discurso jurídico, estabeleceram-se novas definições para o termo inovação. Em 2004, foi promulgada a Lei nº 10.973, também conhecida como “Lei da Inovação”, que trouxe o conceito de inovação no artigo 2°, inciso IV:

> Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos e serviços. (BRASIL, 2004a).

Nessa lei, a inovação é posicionada como introdução de novidade que resulte em novos produtos, processos e serviços. Em 2005, aconteceu a 3ª CNCTI (Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação), em cujo nome foi incorporado o termo inovação, evidenciando a sua crescente notoriedade na sociedade. Essa conferência vinculou inovação ao desenvolvimento sustentável do país e à inclusão social, que foi realçada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira, Ferreira e Moraes (2015), nas discussões da CT&I, a partir do governo de Lula, o discurso em torno do

investimento em ciência, tecnologia e inovação articulou-se aos problemas sociais e à inclusão “ao ponto de trazer para o debate o argumento das “inovações sociais” (p. 146). Desse modo, na primeira década do século XXI, a inovação começa a ser articulada nas políticas públicas brasileiras com a introdução de novidades e com a inclusão social, trazendo a ideia de “inovações sociais”. A noção de inovação social é definida por Bignetti (2011, p. 4) como “resultado do conhecimento aplicado a necessidades sociais através da participação e da cooperação de todos os atores envolvidos, gerando soluções novas e duradouras para grupos sociais, comunidades ou para sociedade em geral”. O autor faz algumas distinções entre inovação tecnológica e inovações sociais, mas ressalta que elas não são mutuamente excludentes. Na perspectiva do autor, nas inovações sociais os interesses se voltam para a cooperação e ações para resolver questões sociais por meio da criação de valor, enquanto a inovação tecnológica trata da apropriação de valor, caracterizando-se pela vantagem competitiva e pela introdução de algo novo no processo, produto ou serviço para atingir o mercado.

Percebem-se, portanto, nos discursos das políticas brasileiras de inovação, que compõem o dispositivo de inovação, campos discursivos que estão se enfrentando em uma mesma estratégia do discurso. Esses campos discursivos constituem o econômico e o social que no discurso das políticas brasileiras estão em disputa na aquisição de *status* de verdade sobre inovação. De acordo com Foucault (2015b, p.111), “podem existir discursos diferentes e contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas”. Cabe destacar que ao vincular inovação como promotora de competição, na racionalidade neoliberal, ela se relaciona diretamente ao mercado que visa ao lucro, ao passo que as inovações sociais se fundamentam na resolução de problemas coletivos, a partir da participação social, a fim de atender às necessidades e carências da população. Observa-se, assim, uma tensão que se estabelece entre o discurso de inovação social e o discurso de inovação tecnológica. Este entende a atividade econômica como fim e a atividade social como meio. Essa disputa discursiva tem efeitos na produção da inovação nas universidades e, consequentemente, na fabricação do *docentis innovatus*. Assim, as marcas características do *docentis innovatus*, como discorrerei no próximo capítulo, constituem-se a partir dessa tensão discursiva, em que o mercado parece capturar a docência inovadora, na medida em que demanda a formação de estudantes ativos,

autônomos e participativos, a fim de atender às necessidades da *sociedade da inovação*.

Observa-se que no Brasil, nos anos subsequentes, outras políticas de inovação do governo foram implementadas, como o Plano de Ação para Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI) – 2007-2010, anunciado em novembro de 2007, que está inserido no conjunto de planos elaborados no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse documento o termo inovação é ampliado e renovado em sua linha de ação 21. Nessa linha, a inovação é vista como instrumento político, econômico e social para o desenvolvimento do país por meio das tecnologias digitais e de inclusão e dos processos metodológicos participativos. Vejamos o objetivo da linha 21.

> Articular, fomentar e promover ações para a produção, a difusão, a apropriação e a aplicação do conhecimento científico, tecnológico e de inovação como instrumento de desenvolvimento social, econômico e regional do país, bem como mecanismo de inclusão digital, mediante o desenvolvimento de PD&I voltados para as tecnologias sociais e de inclusão, por meio de processos metodológicos participativos. (BRASIL, 2007b, p. 57).

Observe que as ações, prescritas no discurso do PACTI, conduzem os sujeitos a serem inovadores ao participarem das decisões políticas, a fim de contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, pode-se entender que os sujeitos são convocados a serem inovadores por meio da estratégia da participação social. Pode-se perceber a demanda por tecnologias sociais, ainda, na linha 21 do PACTI – 2007-2010.

> Também serão desenvolvidas, em articulação com outras instituições públicas, ações voltadas para o desenvolvimento de tecnologias de utilização social, em particular em áreas como habitação, saúde, saneamento básico, agricultura familiar e de cooperativas populares para geração de emprego e renda, bem como de proteção ao cidadão e ao consumidor. (BRASIL, 2007b, p. 57).

No trecho do PACTI, ao apontar “ações voltadas para o desenvolvimento de tecnologias de utilização social”, é possível observar a estratégia discursiva que articula o social ao tecnológico. Para Silva e Bignetti (2012) a inovação social se desenvolve com sujeitos da sociedade civil, de maneira autônoma ou em parceria com o poder público. A partir dessa constatação, é possível inferir que a *sociedade da inovação* demanda um tipo de sujeito específico: o “participativo”. É ele quem vai atuar na resolução de problemas voltados à alimentação, à saúde, à energia, à habitação, à renda, aos recursos hídricos, quer dizer, nas soluções de questões

sociais. Pode-se pensar, assim, que na racionalidade neoliberal torna-se urgente a produção de sujeitos participativos. E, para responder essa urgência, o dispositivo de inovação irá acionar o *docentis innovatus*, como discutirei posteriormente.

Diante disso, as políticas e ações adotadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas produzem verdades sobre inovação, relacionando-a ora com novidade, ora com inserção de tecnologias, ora com inclusão social e desenvolvimento econômico e social, ora com participação social. Tudo isso tem efeitos na produção do *docentis innovatus*, imputando-lhe marcas características. Foucault (2006, p. 112) afirma que a verdade é produzida neste mundo por meio de coerções múltiplas. Ainda, segundo o filósofo, "cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros". Sendo assim, uma das características da "economia política" da verdade está relacionada a uma constante incitação política e econômica, na qual se inscrevem as verdades produzidas nessas políticas e ações governamentais em torno da inovação na sociedade brasileira contemporânea.

Caminhando em direção à segunda década do século XXI, outra lei é sancionada em janeiro de 2016, pela presidenta da República Dilma Rousseff, de nº 13.243, conhecida como Marco Legal da Inovação. Trata-se de uma lei que visa estimular o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, tendo efeitos nas universidades e na produção da docência universitária inovadora. O objetivo da nova legislação constitui-se em tornar menos burocrática a produção científica brasileira. Ela possibilita, a partir de tramitações mais ágeis, que as instituições de ensino e pesquisa recebam suas remunerações pelas inovações e tecnologias que desenvolvem. Outro efeito da lei refere-se à ampliação do limite de tempo máximo em que professores das universidades poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão: de 240 horas/ano para 416 horas/ano. Além disso, os professores que atuam nessas instituições em regime de dedicação exclusiva poderão exercer atividades remuneradas em empresas. Note-se novamente a estratégia da articulação entre universidades e empresas. Para além disso, há uma incitação para que sejam desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à inovação.

A lei posiciona a inovação como introdução de novidades no ambiente produtivo e social e como agregação de novas aplicabilidades a produtos, serviços ou processos que tenham como resultado ganho de qualidade.

> Art. 2°. Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho. (BRASIL, 2016).

Embora a inovação tenha sido entendida, inicialmente, como introdução de novidades nos processos produtivos e sociais, aos poucos ela vai adquirindo uma dimensão maior, relacionando-se à ciência e à tecnologia, perpassando por inovações sociais até chegar à noção de agregação de novas funcionalidades ou características a produtos, serviços e processos. Os discursos das políticas de inovação circulam em uma sociedade que vem ressignificando a racionalidade governamental liberal para uma racionalidade neoliberal. A diferença marcante entre essas racionalidades refere-se à liberdade, pois “enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). A ênfase dessa competição está no consumo. Portanto, é importante produzir elementos para vencer essa competição, cujo objetivo final está em conquistar o consumidor.

Dessa maneira, “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir a liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). A governamentalidade é designada por Foucault (2014b) como o conjunto de procedimentos e táticas que têm como objetivo atingir a população por meio de exercícios de uma forma complexa de poder, que utiliza economia política como seu principal saber e como instrumento técnico a segurança. Todos esses poderes, implicados nas relações com o saber, produzem determinados tipos de sujeitos e moldam suas subjetividades, governando e fabricando sujeitos de determinados tipos – no caso específico desta pesquisa, produzindo a posição *docentis innovatus*.

É nessa perspectiva que o dispositivo de inovação, inscrito na racionalidade neoliberal, é acionado a fim de atingir a população, atuando de modo que os sujeitos da sociedade contemporânea entrem nessas relações de força do movimento político e econômico, produzindo, assim, a *sociedade da inovação*. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009), a multiplicação do capital está atrelada à criação e à geração de ideias na sociedade contemporânea. Compreendo, desse modo, que o dispositivo de inovação constitui essa racionalidade neoliberal e

fornece condições para que a inovação circule em diversas formações discursivas.

O discurso que atrela inovação ao crescimento e ao progresso provém da formação discursiva da economia, principalmente das ideias de Joseph Shumpeter, economista do século XX. Ele é considerado o “pai da inovação”, por ser um dos teóricos que a entende como motor do crescimento econômico. Para Schumpeter (1997, p. 10), é

> o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores, se necessário, são por ele ‘educados’; eles são, por assim dizer, ensinados a desejar novas coisas, ou coisas que diferem de alguma maneira daquelas que têm o hábito de consumir.

Dessa forma, os produtos, modos de vida e processos tornam-se rapidamente obsoletos e/ou ultrapassados frente ao desenvolvimento constante de novas coisas, novas organizações de trabalho, novos mercados, novos produtos etc. De fato, é tudo isso que, de acordo com Schumpeter, alimenta o crescimento econômico. Assim, ele sistematizou a teoria da "destruição criadora", que pode ser observada, por exemplo, na constante troca que se faz dos aparelhos celulares e/ou *smartphones* por produtos novos. Dessa maneira, os sujeitos são produzidos nessas relações de forças do dispositivo de inovação que valoriza o novo em detrimento ao velho/tradicional/convencional.

Nesse sentido, é possível notar o imperativo de inovação em atuação na docência universitária em entrevista com o professor Jabbah, docente da UFMG, em que ele declara se sentir induzido a se tornar inovador, a ser criativo e a propor soluções inteligentes aos problemas enfrentados.

> **Imperativo da inovação: Entrevista com o docente Jabbah**
> Eu acho que nós estamos em um momento que nós estamos sendo mais estimulados a sermos inovadores.
> [...] num momento que demanda um superincentivo à inovação, à criatividade, a soluções inteligentes. **(Jabbah)**.

Nesse trecho da entrevista com o professor Jabbah, ele afirma que se vive um momento que "demanda um superincentivo à inovação, à criatividade, a soluções inovadoras". É possível perceber que esse incentivo se refere ao trabalho imaterial, visto que prioriza a criatividade e a invenção. Lazzarato e Negri (2001) denominaram de trabalho imaterial um tipo de exercício “intangível; que já não pode ser mensurado em termos de hora-homem; que já não está limitado ao espaço da empresa, nem à jornada de trabalho” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191). Na sociedade contemporânea, os sujeitos estão sendo incitados a serem mais

inovadores, segundo o professor Jabbah. Nesse sentido, o trabalho imaterial torna-se prevalente, modificando toda a dinâmica social, segundo Lazzarato e Negri (2001). Parecer haver, portanto, um privilégio do uso do cérebro em que a ênfase caminha da reprodução de mercadorias à invenção constante. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), "no capitalismo industrial, a inovação era exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas. No capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra".

Nota-se, portanto, a prevalência da inovação constante, em que as estratégias discursivas de competitividade, criatividade e diferenciação são acionadas pelo dispositivo de inovação, a fim de responder à urgência em formar sujeitos inovadores, atendendo a racionalidade neoliberal. Essa racionalidade necessita desses tipos de sujeitos para produzir a liberdade competitiva. De tal modo que se coloca em jogo um modo de ser, uma relação do sujeito com ele mesmo. Dessa maneira, os sujeitos são conduzidos a agirem sendo competitivos, criativos e, assim, inovadores.

Os autores analisam os diferentes momentos do trabalho imaterial, em que um deles se refere aos valores e à genealogia da inovação. São as formas de vida, os modos de existir e os modos de ser que constituem a fonte de inovação, conforme argumentam os autores:

> [...] se a inovação da produção imaterial é introduzida por este processo aberto de criação, o empreendedor, para alimentar o consumo pelo consumo e a sua perpétua renovação, será obrigado a atingir os “valores” que o público/consumidor produz. Estes valores pressupõem modos de ser, modos de existir, formas de vida que funcionam como princípio e o fundamento dos próprios valores. (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 51).

Assim, Lazzarato e Negri (2001) afirmam que, ao mesmo tempo que age, a inovação se baseia sobre as crenças, desejos, vontades e inteligências dos sujeitos. Nesse sentido, o empreendedor busca entender quais são as necessidades de seus consumidores, ou seja, quais são seus desejos, vontades e valores, para criar produtos e processos, a fim de atender a essas necessidades de maneira personalizada. Desenvolve também mecanismos para que os consumidores desejem esses novos produtos.

Diante disso, configura-se um momento de ênfase de uma *sociedade do conhecimento*, em que o meio de produção é o conhecimento (DRUCKER,1999),

para a *sociedade da inovação*, na qual o meio de produção é a inovação. Na sociedade do conhecimento o sujeito é incitado a ser instruído, adquirir um conhecimento especializado e reproduzi-lo. Na *sociedade da inovação,* por sua vez*,* os sujeitos são convocados a ser criativos e inventivos e estar em constante aprendizagem a fim de inventar algo novo, a partir de coisas já existentes. A *sociedade da inovação* demanda sujeitos competitivos e, sob os elementos do dispositivo de inovação, ela divulga o caminho da "diferenciação" e "originalidade" na fabricação desses sujeitos.

Nesse sentido, é possível notar uma continuidade entre a demanda por sujeitos competitivos e as transformações no ensino universitário. Kuenzer (2012, p. 19), ao analisar as mudanças na sala de aula universitária com as transformações do mundo do trabalho, afirma que "a uniformidade decorrente da certificação escolar complementada pela profissional adquirida em cursos técnicos ou superior – que assegura às antigas gerações o ingresso e a permanência no emprego – já não é mais suficiente". Para a autora, o que se demanda no mundo do trabalho "depende de *diferenciação* e *sofisticação de trajetórias*, a partir de uma base comum de conhecimentos", o que traz alterações significativas na formação dos indivíduos no ensino superior (KUENZER, 2012, p. 19).

De fato, não somente as empresas são evocadas a inovar, mas também cada sujeito social nas práticas da vida cotidiana. A inovação está imbricada nas relações sociais, econômicas e políticas. Parece-me que a *sociedade da inovação* está sendo forjada na rede de micropoderes articulada à racionalidade neoliberal. A produção dessa sociedade tem como efeitos a constituição das posições de sujeito *docentis innovatus* e *disciplulus iacto*. Este se refere ao estudante ativo, o qual é fabricado a fim de atender às demandas da *sociedade da inovação* e será analisado mais detalhadamente nos próximos capítulos.

É possível pensar que na atuação do dispositivo de inovação as nações vão competir entre si, o mercado vai produzir e os sujeitos vão agir. Assim, torna-se importante, além de deter conhecimento para aplicá-lo em determinado contexto, saber buscar, descobrir, ressignificar e desenvolver novos produtos e processos, agregando novos valores. Demanda-se que os sujeitos ressignifiquem os conhecimentos, as experiências e as coisas, ou seja, inovem.

A racionalidade neoliberal demanda a constituição dessa nova organização social porque o meio de produção não se focaliza mais nos recursos

naturais, no capital, no trabalho, no conhecimento, e sim na capacidade de agregar valor aos produtos e processos. Logo, pode-se entender que por meio da ciência e da tecnologia os produtos são fabricados. O diferencial deles no mercado é a inovação, ampliando-se, assim, a sua capacidade competitiva.

> **Entrevista concedida pelo socioeconomista Yann Boutang**
> Num iPad, a produção material representa 10% do valor final, divididos por 11 países. Os chineses, que fazem a tela sensível, pegam 4%. Temos mais 10% de transporte, 20% de distribuição. O resto, o que é? Design, engenharia, eletrônica e marca: os EUA pegam 71%! As externalidades têm maior valor.[17]

Segundo o socioeconomista Yann Boutang, a maior parte do valor final de um produto é constituído de “design, engenharia, eletrônica e marca”, ou seja, de trabalho imaterial, em que há prevalência de criatividade e invenção, dimensões importantes no desenvolvimento da inovação. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 193), “a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de ideias”. A autora e o autor salientam, ainda, que “o que importa agora é a satisfação imediata dos desejos”. Essa lógica que atrela inovação à competição, à disputa e a incitar o desejo e as novas ideias tem efeitos em toda sociedade, inclusive na educação.

A inovação na educação ganha diferentes conformações e valores. Segundo Leite (2012), as ideias, regras e normas provenientes do mundo capitalista precisavam ser rompidas por prevalecerem valores como competição, classificação, individualismo e o “vencer sozinho a qualquer preço” (p.30). Sendo assim, para Leite (2012), as palavras que dizem sobre inovação na educação e na pedagogia foram ampliando o entendimento para significados como parcerias, participação, democracia, rompimento de paradigmas, etc. A autora entende que a “inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno“ (LEITE, 2012, p. 30). Desse modo, a educação “coloca em jogo outros valores, além dos interesses de mercado e além dessa visão pragmática” (SACRISTAN, 2011, p. 236). Há uma tensão que se estabelece entre diferentes verdades produzidas sobre inovação. Isso porque a inovação, ao deslocar-se do discurso econômico para o discurso educacional, toma conformações diferenciadas, dadas as relações de poder que se estabelecem. Vejamos uma experiência de inovação no ensino de engenharia que é divulgada no site Porvir.

---

[17]Disponível em: <http://gvces.com.br/as-novas-fabricas-sao-as-universidades-yann-boutang-socioeconomista?locale=pt-br>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

Competições em engenharia incentivam prática de alunos[18]: trata-se de projetos práticos de robótica e eficiência energética que estudantes aplicam e com isso ampliam os conhecimentos de engenharia. Ainda de acordo com o site, nas competições em engenharia prevalecem, além da ambição, o compartilhamento de experiências e informações.

> Competições em que, para além da ambição por vitória e disputa entre as equipes, prevalece uma intensa troca de informações e experiências, compartilhamento de soluções e recursos. Uma prática de *Open Innovation* que só faz crescer tais competições. O resultado é um formidável fenômeno em rede e também um exemplo bem-sucedido de educação baseada em projetos e aprendizado coletivo. [19]

Essas competições são divulgadas como práticas de inovação no ensino de engenharia denominadas *Open innovation*. Nelas, os valores incitados na racionalidade neoliberal, como "ambição", "vitória" e "disputa", são ampliados no campo discursivo educacional, agregando valores como "troca" e "compartilhamento". Notam-se formações discursivas distintas que se articulam no dispositivo de inovação para atender à emergência da *sociedade da inovação* em formar sujeitos inovadores. Em outras palavras, o discurso de inovação no ensino superior opera na dupla chave – da lógica de mercado e de valores sociais. É possível entender essa fabricação tanto sob o sentido da lógica de mercado que captura a educação quanto pela perspectiva em que a educação ressignifica a racionalidade mercantil. É nessa relação que o poder se exerce e é exercido. Para Foucault (2006, p.232), "as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis". A inovação no ensino superior se constitui num processo de hibridização de valores e princípios vindos de campos discursivos que se enfrentam. E é na superfície de contato entre esses campos que a inovação no ensino se irrompe, uma vez que cria condições para o desenvolvimento na docência universitária.

É possível notar, ainda, que o trecho acima divulga a experiência de inovação como "exemplo bem-sucedido" de "educação baseada em projetos" e do "aprendizado coletivo". Parece haver, dessa maneira, um estímulo no sentido de se utilizarem metodologias de ensino por projeto e aprendizagem coletivos como

---

[18] Disponível em: <http://porvir.org/competicoes-de-engenharia-incentivam-pratica-de-alunos/>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

[19] Site Porvir <http://porvir.org/competicoes-de-engenharia-incentivam-pratica-de-alunos/>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

formas de inovar no ensino superior. Utiliza-se o “exemplo” como estratégia discursiva para acionar o *docentis innovatus*, sobretudo posicionando aquele como “bem-sucedido”. Toda essa discursividade atua na disponibilização da posição de sujeito *docentis innovatus*. Assim, os valores, os conhecimentos e as experiências divulgadas pela racionalidade neoliberal relacionadas à inovação são reiteradas nas relações de poder pelo discurso educacional.

Esse deslocamento atua na produção da inovação no ensino superior, nas universidades. De acordo com Silva (2010, p. 192), a universidade está “apta a participar do esforço coletivo de inovação”. Além disso, o autor salienta que “o lugar específico da universidade na economia do conhecimento lhe confere papel específico na arquitetura da inovação” (p. 192). Isso porque a universidade é entendida como “a única instituição que dispõe do parque de equipamentos e congrega a gama de competências necessárias para abordagem integrada das questões” (p. 194) relacionadas à inovação.

Diante do exposto, percebe-se que a *sociedade da inovação* se constitui na atuação dos elementos heterogêneos do dispositivo de inovação. A universidade é acionada por esse dispositivo e opera na produção da posição *docentis innovatus.* O funcionamento da universidade como engrenagem mestra do dispositivo será discutido mais detalhadamente a seguir.

3.3 A universidade: engrenagem mestra do dispositivo de inovação

A universidade é convocada a desenvolver inovação, isso se faz evidente na Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016, denominada de Marco Legal da Inovação, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Ela apresenta seu objetivo no artigo 1°, inciso VI.

> VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no país. (BRASIL, 2016).

Nessa direção, passa a ser objetivo das Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs) gerar inovação a partir de suas atividades acadêmicas. Esse inciso estimula a inovação nas universidades, sobretudo,

prescreve os locais em que ela deve se estabelecer, a saber: instalação de centros de inovação como parques e polos tecnológicos. Constroem-se nas universidades essas instituições arquitetônicas específicas como o BH-TEC – Parque Tecnológico de Belo Horizonte [20]para que tenha um ambiente favorável ao desenvolvimento da inovação. Torna-se, dessa maneira, visível o funcionamento do dispositivo da inovação. De tal modo, que foi possível observar o mecanismo desse dispositivo colocando enunciável e visível a inovação nos diversos elementos como - os discursos das políticas brasileiras de inovação, os discursos pedagógicos divulgados no site Porvir, os ditos dos professores universitários entrevistados, as leis de inovação e as instituições de ensino superior – a universidade e seus polos tecnológicos. Assim, a universidade funciona como engrenagem mestra do dispositivo de inovação, gerando e difundindo produtos, processos e serviços inovadores por meio de suas atividades acadêmicas. Pode-se observar, no artigo 3° do Marco Legal de Inovação, o acionamento da universidade na produção da inovação junto aos entes federativos.

> Art. 3°. A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas, ICTs e entidades privadas sem fins lucrativos voltados para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos, processos e serviços inovadores e a transferência e a difusão de tecnologia. (BRASIL, 2016).

É divulgado, no Marco Legal, que por meio da articulação entre Estados, União, Municípios, universidades e empresas tornam-se possíveis “a geração de produtos, processos e serviços inovadores”. É possível pensar que a inovação é engendrada nessa articulação e tem as instituições de ensino superior como um lugar privilegiado para seu desenvolvimento, tendo em vista o potencial das atividades acadêmicas. Essas atividades, de acordo com o artigo 207 da

[20] O BH-TEC – Parque Tecnológico de Belo Horizonte é uma associação civil de direito privado, de caráter científico, tecnológico, educacional e cultural, sem fins lucrativos, que funciona como um condomínio que abriga empresas que se dedicam a investigar e produzir novas tecnologias e centros públicos e privados de Pesquisa & Desenvolvimento. Criado em 2005, o BH-TEC é o resultado da parceria entre seus cinco sócios fundadores: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Governo do Estado de Minas Gerais, Município de Belo Horizonte, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais (SEBRAE-MG) e Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG), além de ser apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento de Minas Gerais (Fapemig) e pela Agência Brasileira da Inovação (FINEP). Disponível em:< http://bhtec.org.br/apresentacao/>. Acesso em abril de 2017.

Constituição Federal, envolvem ensino, extensão e pesquisa organizados de maneira indissociável. Elas se organizam de forma permanente ou temporária. No caso de atividade temporária, ela se efetiva por meio de projetos acadêmicos, que, se inovadores, podem ser financiados com recursos específicos, inclusive com remuneração/bolsa para o pesquisador público e estudantes universitários, conforme artigo 9° do Marco de Inovação.

> Artigo 9°A. Os órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios são autorizados a conceder recursos para a execução de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação às ICTs ou diretamente aos pesquisadores a elas vinculados, por termo de outorga, convênio, contrato ou instrumento jurídico assemelhado. (BRASIL, 2016).

Uma vez que são incitados a apresentar projetos acadêmicos de inovação, os quais demonstrem envolver ensino, pesquisa e extensão, percebe-se, portanto, um estímulo para que os professores universitários sejam inovadores. Nesse sentido, a professora Furud afirma, em seu Plano de Ação Pedagógica apresentado no Percurso Formativo, que cabe à universidade atender às demandas da sociedade atual e que essa instituição é o local de construção do conhecimento, tendo a possibilidade de desenvolver “o novo”.

> **Dispositivo de inovação**
> Estamos inseridos em um contexto paradoxal: de um lado constatam-se transformações e inovações nas tecnologias, nas relações sociais, nas formas de significar e de sentir o mundo; por outro lado nota-se uma cristalização diante dos problemas ou das novas formas de organizar a vida. Compreende-se que cabe às instituições públicas, como a universidade, realizar projetos e movimentar-se visando responder às questões atuais da sociedade. **(Trecho do Plano de ação apresentado pela professora Furud).**
>
> O contexto da universidade é onde ocorre, dentre outros aspectos, a aprendizagem e a formação de pessoas e projetos – os quais têm suas consequências na sociedade. Este é o local em que a relação dialógica entre professor-estudante acontece, onde se constrói o conhecimento que, por sua vez, pode ser capaz, ou não, de criar o novo. **(Trecho do Plano de ação apresentado pela professora Furud).**

A professora Furud afirma que “cabe às instituições públicas, como a universidade, realizar projetos e movimentar-se visando responder às questões atuais da sociedade”. Uma possível explicação para essa afirmação reside no entendimento de que a universidade é um ambiente propício ao desenvolvimento do conhecimento, da pesquisa, da educação e da tecnologia. Assim, ela pode produzir inovação, funcionando como engrenagem mestra do dispositivo de inovação. Para

Silva (2014, p.146), dispositivo “refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema, de um anseio ou surpresa”. Sendo assim, a universidade funciona como um elemento privilegiado do dispositivo de inovação por ser a instituição que pode produzir os sujeitos de que a *sociedade da inovação* necessita.

Com isso, a universidade tem, portanto, uma função estratégica no acionamento e produção da posição de sujeito *docentis innovatus*, uma vez que é um dos lugares prioritários que incentiva o sujeito a pesquisar, a descobrir, a criar, a inventar e a inovar. Consequentemente, ela é um ambiente que favorece o “desenvolvimento da cultura da criação e inovação” (BORGES; TAUCHEN, 2012, p. 1).

Diante disso, a instituição universitária autorizada pela legislação, pelos discursos das políticas públicas brasileiras de inovação e pelos regulamentos da sociedade contemporânea funciona como engrenagem do dispositivo de inovação nas ações de fomento de uma docência universitária inovadora. Presenciam-se, por exemplo, movimentos de abertura de editais, programas e projetos de incentivo à inovação na docência do ensino superior, por meio das Pró-Reitorias de Graduação de grandes universidades brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a UFMG, em torno de fortalecimento de ações orientadas no sentido de valorizar o ensino de graduação. A Unicamp criou em 2009 o Espaço de Apoio ao Ensino-aprendizagem, que busca sustentar projetos de inovações no âmbito da graduação. Já a USP realiza ciclos de seminários, denominados Seminários Pedagogia Universitária. Estes são acompanhados dos “Cadernos de Pedagogia Universitária”, que visam contribuir com a qualidade do ensino universitário. A UFPE, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (Proacad), promove a Ciranda de Inovação Pedagógica, cujo objetivo é estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras na graduação. A UFMG, por sua vez, já fomentou diversos projetos de inovação no ensino, entre eles o Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação (PIQEG), promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, que tem como princípio “o fomento a ações inovadoras que possam induzir melhorias significativas no ensino de graduação na UFMG” (UFMG, 2014a, p. 1). Esse programa selecionou projetos inovadores que visavam contribuir para a melhoria do ensino de graduação, conforme excerto abaixo.

> A Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, [...] torna pública a realização de seleção de projetos inovadores que objetivam contribuir significativamente para a qualidade e para a melhoria do ensino nos cursos de graduação da UFMG e convida as câmaras departamentais, os colegiados de cursos de graduação, os colegiados especiais ou estruturas equivalentes a apresentar os referidos projetos, dentro dos termos do presente edital. (UFMG, 2014a, p. 1).

A inovação no ensino de graduação funciona como estratégia para elevar a qualidade desse nível de ensino, ou melhor, “contribuir para a melhoria do ensino”, conforme dito acima. É possível perceber a articulação que se faz no trecho analisado entre inovação, qualidade e melhoria de ensino. Assim, a inovação adquire *status* de verdade por estar associada frequentemente “ao melhor”.

Para inovar no ensino é preciso, segundo os objetivos presentes no edital, colocar em ação condutas que caracterizam a inovação na docência. Podem-se observar no Edital do PIQEG algumas das ações do docente universitário que são consideradas inovação no ensino.

> O programa tem como princípio fundamental o fomento a ações inovadoras que possam induzir melhorias significativas no ensino de graduação na UFMG. As propostas deverão buscar atender um ou mais dos objetivos abaixo: a) introduzir novas metodologias pedagógicas e/ou avanços tecnológicos no ensino de graduação. b) desenvolver material didático[...]. c) fornecer subsídios para a atualização dos projetos pedagógicos [...]. d) detectar focos de risco de retenção ou evasão universitária [...]. q) estimular a inovação e o empreendedorismo integrados ao ensino universitário de graduação, com ênfase no desenvolvimento sustentável, na geração de empregos e no combate à pobreza [...]. s) promover atividades que visem à integração da educação ambiental às disciplinas dos cursos de forma transversal, contínua e permanente. (UFMG, 2014a, p. 2).

Nessa direção, para ser inovador, o docente, de acordo com o edital, é convocado a agir introduzindo novas metodologias e tecnologias no ensino, desenvolvendo material didático, estimulando o empreendedorismo e enfatizando o desenvolvimento sustentável, o combate à pobreza e a geração de empregos. Esse conjunto de ações normatiza e acaba por prescrever o que deve ser considerado inovação na docência. Percebe-se que as universidades colocam em ação editais que funcionam como estratégias a fim de assegurar a inovação na docência, produzindo, assim, o docente inovador. Outra estratégia acionada é a premiação como, por exemplo, o “Prêmio Professor Rubens Murillo Marques” que consiste em uma “iniciativa da Fundação Carlos Chagas para valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras, propostas e realizadas por docentes dos cursos de

Licenciatura na formação de professores para a educação básica”[21]. É possível pensar que os editais de fomento, as políticas de inovação das universidades e o discurso de inovação que circula na *sociedade da inovação* criam-se condições para a emergência da posição *docentis innovatus*.

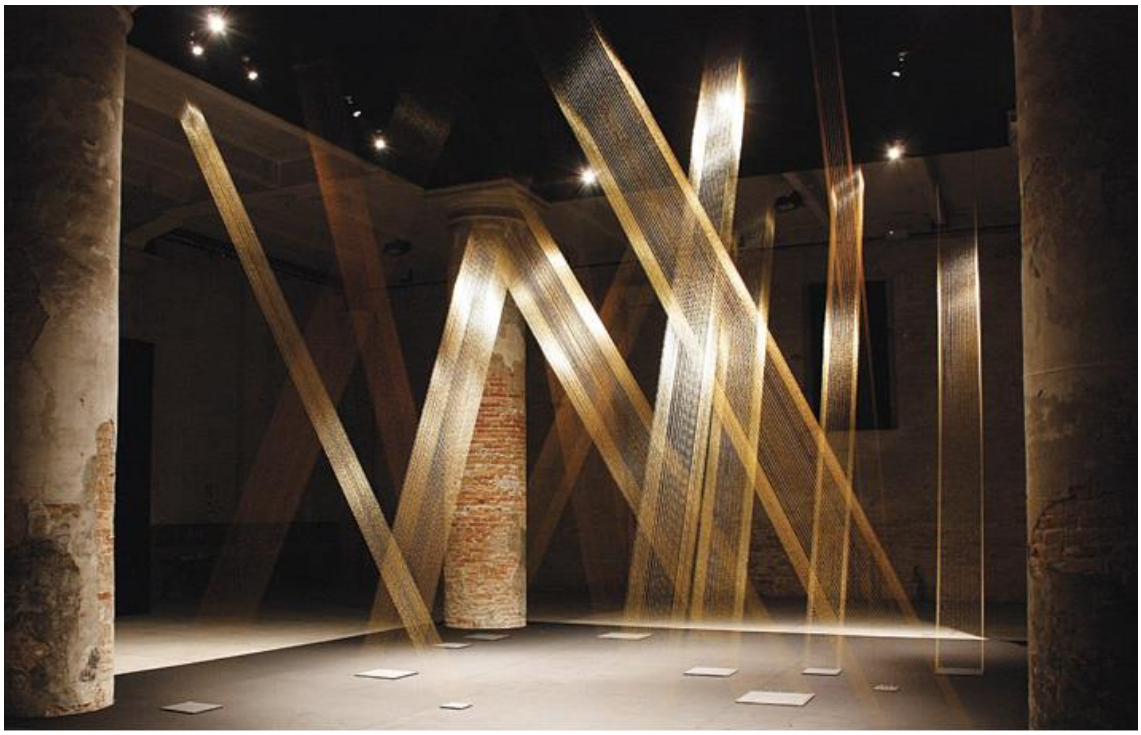
Diante do exposto, é possível perceber que a inovação na docência universitária está no registro da racionalidade neoliberal, atendendo às demandas da *sociedade da inovação,* visto que esta tem urgência em formar sujeitos empreendedores, competitivos, participativos, criativos e inovadores. Assim, o dispositivo ao tornar visível a inovação, por meio de um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, leis, medidas administrativas, etc., produz a docência universitária inovadora, tendo como efeito a posição de sujeito *docentis innovatus.*

Por fim, foi possível notar, ainda, que a noção de inovação se desloca do discurso econômico para o discurso educacional, produzindo, assim, verdades que têm efeitos na produção da docência inovadora. Esta é convocada pela universidade a introduzir novidades no ensino, em termos metodológicos ou tecnológicos, a produzir algo novo, como materiais didáticos, bem como a fomentar o desenvolvimento econômico, social e sustentável do país. Assim, reitero o argumento de que está se configurando no registro da racionalidade neoliberal a *sociedade da inovação* e que a universidade se constitui na engrenagem mestra do dispositivo de inovação, tendo como efeito a produção da posição de sujeito *docentis innovatus*. No próximo capítulo discutirei a produção dessa posição de sujeito, tendo como ênfase as marcas características da docência inovadora.

[21] Disponível em:< https://www.fcc.org.br/fcc/premio-professor-rubens-murillo-marques/apresentacao>. Acesso em abril de 2017

4 GOVERNO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: MARCAS CONSTITUTIVAS DO *DOCENTIS INNOVATUS*

Figura 2 - Ttéia quadrada, 1976 (fios metalizados), de Lygia Pape



Fonte: http://www.lygiapape.org.br/pt/obra00.php?i=15

A imagem acima trata-se da instalação *Ttéia*, de Lygia Pape, considerada uma das principais artistas brasileiras, nascida em Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, em 1920. Lygia foi escultora, pintora, gravadora, cineasta e professora da Escola de Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela inaugura com outros artistas a arte neoconcreta, que dá início à arte contemporânea brasileira. Muitas de suas obras foram desenvolvidas com seus alunos. Essa instalação está aberta para visita no Inhotim, Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico [22], situado na cidade de Brumadinho, Minas Gerais.

Ao observar a imagem acima, pode-se ter a sensação de que ela consiste em uma manifestação da professora-artista que, a partir dos elementos espaço, luz, fios metalizados e da contribuição dos seus estudantes, criou um cenário esplendoroso. Tem-se a impressão de que luzes adentram o espaço e se conectam a pontos específicos da superfície. O jogo de luz faz com que os fios fiquem

[22] http://www.inhotim.org.br/. Acesso em maio de 2017.

imperceptíveis. O que parece se destacar são os feixes de luz que criam as conexões, as relações, os pontos de contato, a interface entre o visível e invisível. A instalação convida, chama, inquieta e inspira o espectador. O desejo é de tocá-la, mudar os pontos, estabelecer novas conexões. A apreciação dessa obra é realizada movimentando-se ao redor dela. Vem também o desejo de ser aluna de Lygia e construir com ela outros espaços e tempos de aprendizagem. Você, leitor, deseja também estabelecer sua própria conexão com a obra? A professora Clarice Traversini, em um minicurso no dia 22 de fevereiro de 2016 na Faculdade de Educação da UFMG, estabeleceu a sua conexão com a obra, apontando que os fios dourados, a estrutura e o jogo de luzes trazem uma ideia de movimento à medida que o espectador caminha em torno da instalação. Para ela, o movimento permite construir alguma realidade.

Parece ser a intenção da instalação de Lygia: evocar o espectador a participar de sua obra. Essas são características do neoconcretismo brasileiro – participação ativa do espectador na obra e a busca incessante de integrar a arte à vida. [23]Elas marcam a arte contemporânea brasileira. Em outras palavras, sinalizam outros tempos na história da arte. Ora, as marcas constituem-se em vestígios de algo ou de alguma coisa. Nesse ponto, fornecem indícios do que está acontecendo ou do que vai acontecer. Uma vez que a arte de Lygia evoca sujeitos participativos, isso pode nos dar pistas da constituição da *sociedade da inovação*, pois ela também demanda e produz esse tipo de sujeito. Então, como essa sociedade vai produzir sujeitos participativos? Como explicitado no capítulo anterior, será por meio do dispositivo da inovação que a docência universitária será convocada a produzir sujeitos participativos, ativos e competitivos.

Para produzir esses sujeitos, os docentes universitários são convocados no discurso pedagógico do ensino superior, constitutivos do dispositivo de inovação, a romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender no ensino superior. Cunha (2016, p. 94) entende inovação na docência universitária como uma ruptura paradigmática que exige dos docentes reconfiguração de saberes e favorece o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar. Nesse sentido, visa problematizar os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas de ciência moderna. Para a autora, a docência inovadora se caracteriza

[23] Disponível em: http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/neoconcreto.htm>. Acesso em abril de 2017.

pelas dimensões da gestão participativa, da reconfiguração dos saberes da docência, da reorganização teoria e prática, mediação e o protagonismo (CUNHA, 2008). Esse discurso pedagógico de inovação no ensino superior constitui-se em um dos elementos que compõem o dispositivo de inovação que incide na condução de condutas dos professores universitários de modo a produzir a posição de sujeito *docentis innovatus*. Nessa direção, uma série de recorrências empíricas evidencia marcas que produzem, regulam e têm como efeito a fabricação de tal posição de sujeito.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é analisar a constituição da docência inovadora no ensino universitário no registro da *sociedade da inovação*. O argumento desenvolvido é de que a posição de sujeito *docentis innovatus* possui as seguintes marcas constitutivas: formação por competências, incorporação de tecnologias digitais, mediação no processo de aprendizagem e utilização de metodologias ativas. Elas atuam no governo da docência universitária, atendendo às demandas da *sociedade da inovação*.

Na produção do *docentis innovatus* práticas reguladoras conduzem as condutas dos professores, isto é, governam a docência universitária. Nessa produção, os docentes exercem sobre si as técnicas de “inquietar-se” e “mudar a si mesmo”. Desse modo, a produção da posição *docentis innovatus* se dá na articulação dessas técnicas que atuam no “autogoverno” e no “governo dos outros” (FOUCAULT, 1993).

Na acepção foucaultiana, a noção de governo é desenvolvida em três eixos. O primeiro está relacionado ao governo dos outros – relação entre sujeitos – como “conjunto de ações sobre ações” (FOUCAULT, 2006, p. 237). No segundo eixo, há o autogoverno, isto é, o governo de si mesmo, do estabelecimento da relação consigo mesmo no sentido de se autodominar. Já o terceiro eixo é o governo sobre todos os outros, melhor dizendo, a “governamentalidade”, cujo objeto de estudo se constitui nas maneiras de se governar a população (FOUCAULT, 2008b). É no entrecruzamento desses eixos que a posição de sujeito *docentis innovatus* é produzida. Em outras palavras, há um conjunto de ações que atuam sobre as condutas dos docentes inovadores, estes, por sua vez, operam sobre si as técnicas da inquietação e mudança. Essas formas de governo estão no registro da racionalidade neoliberal inscrita na *sociedade da inovação*.

Vale ressaltar que, na perspectiva foucaultiana, o sujeito é tido como uma construção no e pelo discurso. Este disponibiliza posições de sujeito que podem ser ocupadas ou não pelos sujeitos que nele estão inscritos. Ainda que os sujeitos sejam cruzados por um mesmo discurso em momentos diferentes, eles não ocuparão aquele mesmo lugar. Nesse ponto, nos discursos analisados neste estudo, os professores universitários são demandados a ocuparem a posição *docentis innovatus*. Mas eles podem ou não a ocupar. Sendo assim, a posição *docentis innovatus* não é garantida, permanente, fixa nem estável.

Partindo dos pressupostos brevemente descritos, este capítulo está organizado em seções. Na primeira delas, analiso o ensino por competências como marca constitutiva da posição *docentis innovatus*. Na segunda, busco mostrar as demandas pela ciborguização da docência como exigência da *sociedade da inovação*, atuando na produção de outra marca do *docentis inn*ovatus. Já na terceira seção, busco analisar a exigência do uso de metodologias ativas no ensino como outra marca constitutiva da docência inovadora, a fim de produzir sujeitos participativos, ativos e autônomos para atuarem na *sociedade da inovação*. Na última sessão, analiso as técnicas de si – inquietar-se e mudar – que os professores operam sobre eles mesmos para se constituírem como *docentis innovatus*.

4.1 Competências: mecanismo de inovação no ensino

> **Aula Inaugural do Percurso**
> A gente vai deixar de ser conteudista, responsável pelo conteúdo, que era a única fonte que o aluno tinha antes da web. Ele só tinha a biblioteca e o professor, agora ele tem a biblioteca, o professor e a web. Então muda a referência. A gente tem que aprender a trabalhar com outras coisas, por exemplo, como desenvolver competências dos alunos, quais são os conhecimentos e não só conhecimento, mas as habilidades que eles têm que desenvolver, quais são as atitudes que temos que trabalhar naquela disciplina, né. [Fala do professor Alcor na Aula Inaugural do Percurso] **[Nota do diário de campo - março de 2016].**

Percebe-se, na nota de diário de campo acima, que o professor Alcor, ao afirmar que “a gente vai deixar de ser conteudista”, convoca a si e aos outros professores para deixarem de ser conteudistas e aprender a trabalhar com competências. Segundo o professor Alcor, a internet entra em cena, mudando a “referência” do docente como única fonte de conhecimento. Para ele, o professor

necessita aprender a “trabalhar com outras coisas”, sendo uma delas as “competências”, que ele denomina como o desenvolvimento dos alunos em termos de “conhecimentos”, “habilidades” e “atitudes”. Para Kuenzer (2012),

> a abordagem conteudista passa a ser questionada, e em seu lugar o capital passa a defender o desenvolvimento de competências, para o que deve propiciar formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento. (p. 18).

Observa-se, portanto, o acionamento do autogoverno na condução da conduta da docência universitária com vistas a desenvolverem o ensino por competências.

Nota-se que os docentes universitários convocam a si e aos outros professores a mudar a sua forma de atuação no ensino a partir de necessidades da *sociedade da inovação*, que evoca sujeitos que saibam resolver problemas novos de maneira original. Isso implica, segundo Kuenzer (2012), “o domínio não só de conteúdos, mas de caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade” (p. 18). É possível notar, portanto, que os docentes demandam a si próprios organizar a formação por competências, com o objetivo de formar estudantes capazes de resolver problemas novos. Esse tipo de ensino que não valoriza somente a memorização de conteúdo, mas agrega o desenvolvimento de habilidades e atitudes é divulgado como inovador, pois rompe com a forma classificada como tradicional de ensinar, que prioriza o ensino dos conteúdos curriculares. Desse modo, as competências atuam na docência universitária para formar sujeitos que atendam à *sociedade da inovação,* constituindo-se, assim, em uma marca característica do *docentis innovatus.* Pode-se observar isso em matérias que circulam no site Porvir.

> A universidade [Franklin W. Olin College of Engineering, em massachusetts] foi fundada em 2002, com o objetivo de formar engenheiros de uma forma diferente da tradicional, mais voltada para a inovação, o empreendedorismo e para a solução de problemas do mundo contemporâneo.
> O programa pedagógico estruturado por competências e baseado em projetos da universidade tem o intuito de desenvolver a autonomia de aprendizado dos alunos[24].

É divulgado como inovação, conforme trecho acima, a formação de profissionais que se voltam para o empreendedorismo e para a solução de problemas da sociedade atual e para isso a universidade estrutura o programa

[24] Disponível em: http://porvir.org/universidade-onde-fazer-e-mais-importante/. Acesso janeiro de 2017

pedagógico em competências. Em outras palavras, parece que a inovação reside no rompimento com paradigmas classificados como tradicionais. Nesse sentido, o mecanismo utilizado é o ensino por competências, que visa desenvolver a autonomia dos estudantes, conforme divulgação do site Porvir.

> É nesta ordem de ideias que os discursos sobre a mudança educativa nos remetem para a necessidade de adoptar práticas curriculares inovadoras, só passíveis de concretizar na base de um paradigma de ensino-aprendizagem que faça da flexibilização curricular, do desenvolvimento de competências e da articulação curricular os seus principais esteios[25].

No trecho acima extraído do site Porvir, pode-se observar também a articulação que se faz entre inovação e o desenvolvimento de competências. Nele se afirma que a adoção de práticas inovadoras só é possível de se concretizar no paradigma de ensino-aprendizagem que se baseia nas competências e na flexibilização curricular, estabelecendo uma relação direta entre inovação e competências. É possível compreender, assim, que para inovar no ensino universitário é necessário utilizar o ensino por competências. Parece haver uma ordem discursiva em torno da inovação no ensino. É divulgado que para se inovar é necessário mudar o paradigma de ensino-aprendizagem utilizando o ensino por competências como principal mecanismo.

As competências se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação (BRASIL, 2001b, 2002a, 2002b, 2014) analisados, que têm como função regular a elaboração dos currículos dos cursos de graduação. As Diretrizes divulgam contribuir para a “inovação” e a “qualidade do projeto pedagógico do curso” e, com esse intuito, elas conduzem a produção dos projetos pedagógicos no sentido de organizarem seus currículos por “competências e habilidades gerais e específicas”. Dessa maneira, é possível perceber que nos ditos do Parecer (BRASIL, 2001a) dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição é veiculado que a utilização da formação por competências é algo inovador e de qualidade para os cursos de graduação. Observa-se essa relação nos trechos do Parecer que dispõe sobre as DCN dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição e no projeto pedagógico do curso de Enfermagem.

---

[25] Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23121/1/Pr%C3%A1ticas%20Inovadoras%20no%20Ensino%20Superior.pdf > Acesso em janeiro de 2017.

> As diretrizes curriculares do curso de graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso. Assim, diretrizes curriculares e projeto pedagógico deverão orientar o currículo do curso de graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. (BRASIL, 2001a, p. 8).

> As DCN destacam aspectos relativos ao perfil do formando e do egresso, suas competências e habilidades gerais e específicas, além dos conteúdos essenciais para formação do enfermeiro. (UFMG, 2015a, p. 36).

Nesse sentido, as DCN prescrevem o perfil do egresso e elencam as competências e habilidades que os profissionais de cada área devem adquirir ao longo da formação acadêmica. Essas competências e habilidades são descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), conforme regulação das DCN. Pode-se compreender, portanto, que as Diretrizes, ao prescreverem uma formação por competências aos cursos e afirmarem a sua própria contribuição para a inovação, trazem uma relação entre inovação e competências. Sendo assim, percebe-se que, para ser inovador, o processo de ensino-aprendizagem é convocado a ser desenvolvido por meio das competências.

Entende-se, assim, que o ensino por competências se constitui como exigência das DCN. Entre os estudos do campo da formação para o desenvolvimento de competências profissionais, destacam-se os de Perrenoud (2000), Masetto (2003), Zabala e Arnau (2010), Sacristan (2011), Rasco (2011), Méndez (2011), Gómes (2011), Lopes e Macedo (2002) e Santomé (2011). Em relação a esses estudos, parece não existir um acordo pleno em torno da noção de competências, pois “há diversos e opostos significados, o que já aponta para o fato de que é um conceito ambíguo” (SANTOMÉ, 2011, p. 171). Apesar disso, percebe-se um relativo consenso em torno de sua significação em três dimensões que se articulam: “saber”, ”saber-fazer” e “saber-ser”. Nesse sentido, para Gómes (2011, p. 86), as competências “constituem um ‘saber-fazer’ complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica, mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um caráter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes”. Em uma perspectiva semelhante, Philippe Perrenoud em entrevista realizada por Gentili e Bencini (2000, s/p), definiu o conceito de competências como “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Desse modo, essas conceituações têm em comum o entendimento de que competências são um

conjunto de recursos relacionados aos conhecimentos e saberes (“saber”), às habilidades e capacidades (“saber-fazer”), bem como às emoções, aos valores, às atitudes (“saber-ser”), que são mobilizados para resolver problemas.

De acordo com Macedo (2002, p. 120), essas noções de competências são provenientes da tradição pedagógica moderna francesa que entende competência como “a eficácia de acionar esquemas para fazer frente a uma dada situação”. Segundo a autora, essa tradição “origina-se nos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud” (p. 118). Ela também elenca outra tradição pedagógica moderna que compõe as redefinições contemporâneas de competências. Trata-se da tradição americana, que relaciona competências à “eficiência social de cunho comportamental” (p. 118). Em outras palavras, nessa tradição a noção de competências é utilizada de maneira semelhante à ideia de objetivos e tarefas, o que a aproxima do conceito de desempenho. A autora argumenta que as políticas curriculares brasileiras na atualidade são engendradas na hibridização dessas duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência.

Conforme Silva e Fabris (2013), a noção de competência caracteriza um tempo no qual o sujeito é conduzido a inovar permanentemente, fazendo investimentos sobre si para se manter ativo no mercado. Nesse sentido, o parecer que dispõe sobre as DCN dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição, ao utilizar como mecanismo a formação por competências, veicula que estas contribuem para o caráter inovador do PPC e do currículo do curso de graduação, bem como conduzem o corpo docente a utilizar as competências na formação dos acadêmicos nos cursos de graduação. Isso pode ser observado, por exemplo, nas PPC do curso de graduação em Enfermagem da UFMG.

> Art. 4º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:
> I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. [...]
> II - Tomada de decisões: [...]
> III - Comunicação: [...]
> IV - Liderança: [...]
> V - Administração e gerenciamento: [...]
> VI - Educação permanente: [...]. (UFMG, 2015a).

A lista de competências e habilidades gerais do curso de Enfermagem da UFMG prescreve minuciosamente o que deve ser desenvolvido pelos estudantes ao longo de sua trajetória formativa. Ela está dividida em seis eixos: I Atenção à saúde; II Tomada de decisões; III Comunicação; IV Liderança; V Administração e gerenciamento e VI Educação permanente. É importante salientar que esses eixos também estão prescritos nas DCN dos cursos de graduação da área da saúde, a saber: Medicina, Enfermagem e Nutrição. Eles definem o que deve ser ensinado e aprendido, ou seja, quais habilidades, atitudes e conteúdos devem ser desenvolvidos. Como são os professores universitários que conduzem a formação dos estudantes de modo a atender ao desenvolvimento dessas competências, eles acabam por ser convocados a dirigir suas ações educativas conforme prescrição das DCN, utilizando, assim, a lógica da formação por competências. Essa formação, de acordo com Zabalza (2009, p. 07), "implica alterar não só as metodologias, mas toda a arquitetura didática da formação, o que inclui a análise das necessidades, a definição dos objetivos, a seleção e a definição dos conteúdos e a avaliação".

Pode-se perceber que a formação por competências demanda alterações no fazer docente do ensino superior, pois são exigidas outras formas de avaliar, outras metodologias de ensino, enfim, outra "arquitetura didática" (ZABALZA, 2009). Tudo isso interfere na condução da conduta do *docentis innovatus*, que, a partir desse momento, é convocado a avaliar o estudante tendo em vista as competências e habilidades prescritas nas DCN e nos PPCs e, sobretudo dirigir suas ações formativas na docência – escolha do conteúdo a ser ministrado, das metodologias de ensino, dos objetivos didáticos-pedagógicos – levando em conta a formação por competências. Essa formação acaba, portanto, funcionando como mecanismo que induz as ações do *docentis innovatus* e engendra um tipo de docência universitária que imprime uma marca que a caracteriza como inovadora.

O artigo 15, inciso VI das DCN do curso de graduação em Enfermagem prescreve que as estratégias pedagógicas devem articular "o saber", o "saber fazer" e o "saber conviver" almejando tipos de aprendizagem "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a conhecer". Nesse sentido, o discurso das DCN, que é constitutivo do dispositivo de inovação, aciona os docentes universitários a agirem de um determinado modo, ou seja, escolhendo metodologias de ensino que façam funcionar as competências, a fim de atingir modos de aprendizagem específicos. Trata-se de uma forma de

governar a docência universitária, haja vista que dirige a conduta didático-pedagógica do *docentis innovatus*.

> VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro. (BRASIL, 2001b).

Em outras palavras, ao prescreverem habilidades e competências, as DCN operam uniformizando, regulando, unificando e normatizando a formação desses profissionais, inclusive a atuação docente. Por exemplo, o artigo 15 das DCN do curso de Enfermagem demanda que a avaliação discente deve ter como referência as competências e habilidades descritas nas Diretrizes: “As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.” (BRASIL, 2001b).

Portanto, para alguns autores, ao operarem com a técnica da formação por competências, corre-se o risco de estar “anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 133). Nessa direção, as competências podem funcionar como estratégias de controle e de avaliação. E, ao operar dessa maneira, o ensino por competências pode “se tornar em simples instrumento de medição, função que se presta mais facilmente para prestação de contas e para estabelecer comparações” (MÉNDEZ, 2011, p. 234).

Nessa linha, e tal como as competências são apresentadas nas DCN do curso de graduação em Enfermagem, entende-se que as competências podem sugerir “imagem de um circuito fechado que não sai do planejamento detalhado das competências que ao fim deve ser controlado ou medido e não apenas *avaliado*, de acordo com o esquema de partida, isto é, de acordo com a lista de competências que constituem o núcleo da programação” (MÉNDEZ, 2011, p. 235). Nota-se, portanto, a constituição de uma série discursiva que combate a formação por competências, porque a entende como forma de controle e de avaliação para atender a lógica do mercado.

Outro discurso entra em jogo e disputa espaço em torno das competências, por compreendê-las como uma oportunidade de romper com o ensino conteudista que pouco resolve os problemas apresentados pela sociedade. Reitera-

se, aqui, a fala do professor Alcor na Aula Inaugural dos Percursos: “a gente vai deixar de ser conteudista, responsável pelo conteúdo, que era a única fonte que o aluno tinha antes da web”. De acordo com Perrenoud (1999), os movimentos de escola nova e pedagogia ativa defendem uma educação que permita a “apreensão da realidade”. Dito de outro modo, que valorize a resolução de problemas, por entender que não adianta ter somente conhecimentos se eles não forem utilitários. Para Perrenoud (1999), a inovação consiste no desenvolvimento de competências como princípio organizador das formações. Nesse sentido, busca-se formar sujeitos no mundo e para o mundo, e esse pensamento segue em continuidade com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Assim, a formação por competências opera no sentido de acionar a autonomia e a formação permanente do estudante, colocando-o como corresponsável por sua formação. Como se pode observar nas DCN do curso de Enfermagem.

> § 2º Este conjunto de **competências, conteúdos e habilidades** deve promover **no aluno e no enfermeiro** a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional **autônomo e permanente.**
> Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:
> [...]
> VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de **enfrentar situações em constante mudança;**
> [...]
> XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, **atuando como agente de transformação social**;
> [...]
> XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, **quanto de ponta para o cuidar de enfermagem**;
> XXIV – planejar, implementar e **participar dos programas de formação e qualificação contínua** dos trabalhadores de enfermagem e de saúde; [...]**.** (BRASIL, 2001b, grifos meus).

Trinta e três são as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em Enfermagem para se constituírem como profissionais na área. Trata-se de um número considerável. É possível observar que uma das competências evocadas se refere à capacidade de “enfrentar situações em constante mudança”, haja vista as características da *sociedade da inovação* que está em processo contínuo de transformação e requer sujeitos que saibam lidar com situações novas de maneira original e autêntica. Assim, a fim de saber lidar com mudanças, o estudante e futuro enfermeiro é convocado a desenvolver a autonomia e a formação permanente.

Esses estudantes também são convocados, nos ditos acima, a tornarem-se “agente de transformação social”, usar tecnologias “de ponta para o cuidar em enfermagem” e “participar dos programas de qualificação contínua”. Observa-se, portanto, o acionamento da autonomia e da formação permanente na constituição de um tipo específico de sujeito que é convocado a investir em si para se manter como profissional na área de atuação. Trata-se de uma maneira de formar capital humano. Para Foucault (2008a) formar uma espécie de competência-máquina que vai produzir renda.

Diante do exposto, é possível pensar que os professores são evocados a desenvolverem com esses estudantes domínios em torno da autonomia e da formação permanente, visto que os discentes são demandados a “usar adequadamente novas tecnologias” e a “planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua”, conforme trecho citado acima. Ademais, parece-me que a formação por competências é mais abrangente que o ensino centrado no conteúdo por abarcar conhecimentos, habilidades e atitudes. Isso faz com que os professores sejam conduzidos a desenvolverem as suas práticas de ensino nessas três dimensões. Observa-se, portanto, uma urgência da sociedade da inovação em produzir esse tipo de sujeito. É nesse momento que o dispositivo de inovação ao articular diversos elementos, inclusive o discurso das competências, atua na produção do *docentis innovatus,* operando uma forma de governo da docência universitária. Tal posição é engendrada à medida que os professores são demandados a desenvolverem discentes autônomos, ativos e em constante formação, a fim de atender às exigências da *sociedade da inovação.*

Diante dessas habilidades específicas, a formação por competências pode operar por meio da distinção, isto é, da separação dos sujeitos competentes dos sujeitos incompetentes. Dessa forma, as DCN, ao listarem as habilidades específicas dos profissionais, atuam na fabricação de estudantes competentes, nomeados neste estudo como *discentis competentis,* isto é, aqueles que desenvolvem as habilidades de forma eficiente e eficaz, ao passo que os professores competentes seriam aqueles que ensinam por meio das competências e, assim, se tornam inovadores. É possível pensar, ainda, que os sujeitos incompetentes seriam aqueles estudantes que não dominaram as habilidades prescritas pelas DCN e pelos PPCs de forma eficiente e eficaz. Esse processo de produção reconfigura as relações de poder, dividindo os sujeitos em competentes e

incompetentes. Para Foucault (1995), as relações de poder põem em funcionamento as seguintes operações: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão. Assim, para se produzir sujeitos competentes faz-se necessário diferenciar os indivíduos uns em relação aos outros, hierarquizá-los em relação as suas capacidades, comparando-os por meio de uma medida "valorizadora" que exclui uns em detrimento a outros.

Portanto, essa rede discursiva em circulação no ensino superior produz modos do fazer docente que constituem a posição de sujeito *docentis innovatus*. Isso porque o *docentis innovatus* é convocado a atuar na *sociedade da inovação*, que necessita de discentes criativos, competentes e inventivos, que saibam buscar a informação e produzir conhecimento de forma autônoma e permanente. Para Kuenzer (2012), a sociedade atual exige o desenvolvimento de competências cognitivas superiores tais como "lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente" (p.17). Sendo a universidade o lugar que congrega o conhecimento, a pesquisa, a tecnologia e a educação, essa instituição passa a funcionar como engrenagem mestra que aciona o *docentis innovatus,* no sentido de atender à formação de estudantes e de profissionais alinhados às demandas postas pela *sociedade da inovação*. Cabe, assim, à universidade e aos seus docentes formarem sujeitos inventivos, criadores, criativos, competentes e inovadores capazes de aprender constantemente e que tenham a capacidade de governarem si mesmos.

Ademais, uma vez que a *sociedade da inovação* se desenvolve tendo também como marca os avanços tecnológicos, que estão intimamente imbricados com a inovação, isso tem efeitos na educação. De acordo com Cunha (2016, p. 91), "o avanço da tecnologia digital atingiu a educação escolarizada no seu âmago: não mais é preciso frequentar os bancos escolares e acadêmicos para ter acesso à informação". Nesse sentido se pode indagar: como as relações entre tecnologias digitais e docência universitária estão sendo articuladas na *sociedade da inovação*?

4.2 Ciborguização da docência universitária

Ao realizar a pesquisa netnográfica nos Percursos Formativos, percebi grande interesse dos professores quanto ao conhecimento, uso e incorporação das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas. Já na primeira situação de aprendizagem do Percurso, que é denominado Plano de Estudos, no qual os professores apresentam suas demandas formativas, as tecnologias digitais constituem-se como as mais recorrentes necessidades. Observam-se algumas delas:

> Como ser professora no século XXI, neste momento de grande disseminação de informação e virtualização. **(Trecho do Plano de estudos de Kuma).**
>
> Ensinar de forma prática fazendo uso das novas tecnologias e respeitando os limites dos alunos. **(Trecho do Plano de estudos de Sol).**

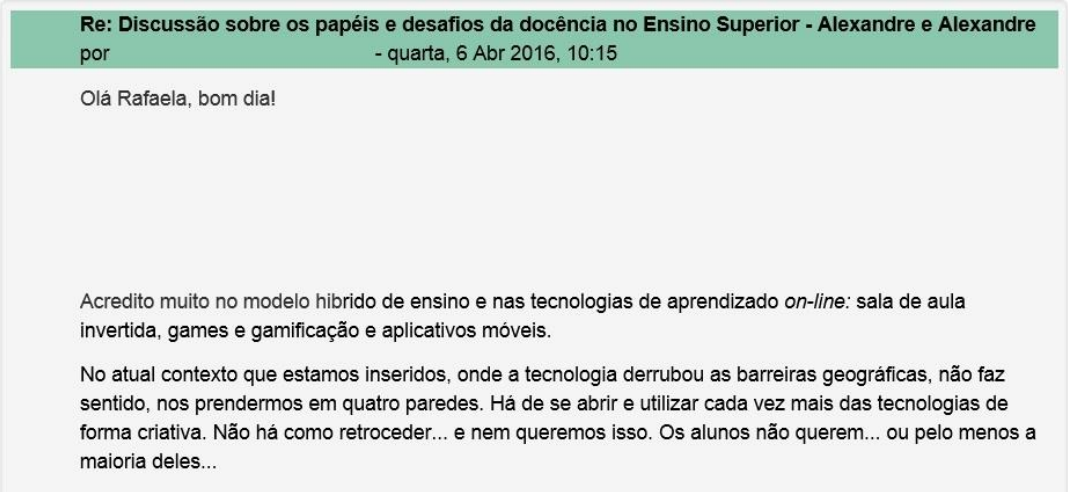
Notam-se, nos excertos apresentados, necessidades dos professores em conhecerem mais sobre as tecnologias, a fim de incorporá-las nos processos de ensino-aprendizagem. O desejo em integrá-las é assumido com um sentimento de desafio: “como ser professora no século XXI”. Nesse sentido, as tecnologias operam mudanças significativas na sociedade atual e, especialmente, na educação. Segundo Sales (2014, p. 231), elas “demandam outros modos de planejar e outras formas de organizar os saberes, afinal, produzem outras formas de conhecer e outros tipos de conhecimento”. Trata-se, portanto, de um enorme desafio para a docência universitária.

Esses desafios podem ser provenientes de demandas de estudantes que possuem uma íntima relação com as tecnologias digitais. Para Sales (2014, p. 233), “é como se máquinas e seres humanos fossem fundidos em uma espécie de amálgama, constituindo novas formas de vida: os ciborgues”. Ou seja, ao “se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias” (p.234).

Os docentes universitários chegam aos Percursos ávidos por integrarem tecnologias digitais às suas práticas educativas, pois afirmam que as tendências de inovação no ensino superior estão relacionadas ao uso delas. Nessa direção, Libâneo (2011) argumenta que os professores estejam “em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e que possam desenvolver atividades

adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos” (p.221). De acordo com a professora Errai, no fórum de discussão sobre papéis e desafios da docência do ensino superior do Percurso Formativo, as “tecnologias de aprendizado on-line” e o “modelo híbrido de ensino” constituem tendências de inovação. Ainda segundo ela, “Há de se abrir e de se utilizar cada vez mais das tecnologias de forma criativa”. É possível perceber que para a referida professora a utilização das tecnologias como forma de inovar é imprescindível, e “não há como retroceder” e “nem queremos isso”. A docente ressalta que os alunos ou a sua maioria também não querem retroceder, ou seja, eles desejam utilizar as tecnologias no ensino, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Resposta da professora Errai no Fórum de discussão sobre os papéis e desafios da docência no Ensino



Fonte: Ambiente *on-line* do VII Percurso na plataforma Moodle

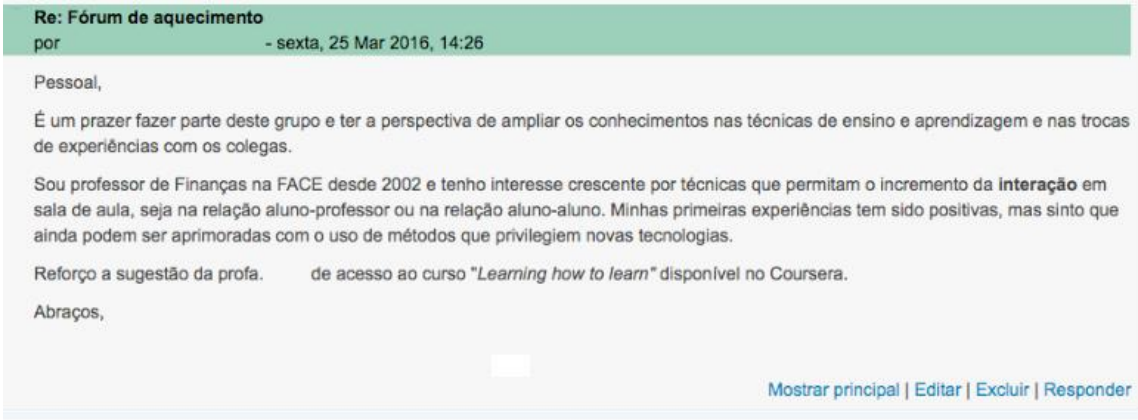
O uso das tecnologias na docência universitária constitui-se como uma exigência da *sociedade da inovação*, chegando a não fazer sentido processos de ensino-aprendizagem que se prendem em “quatro paredes”, segundo a professora Errai.

A autora Paula Sibilia (2012, p. 185) discute os desafios que as tecnologias trazem para os contextos de ensino-aprendizagem, questionando “até que ponto que a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico inovador, capaz de concentrar de novo a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem – a qual, pelo visto, continuará a ocorrer prioritariamente entre paredes da sala de aula”. A autora

continua sua argumentação dizendo que o risco que se corre é de os aparelhos se converterem em um agente de dispersão e que, diante disso, o problema será ensinar a lidar com eles depois da permissão do acesso.

A questão de lidar com as tecnologias no ensino já chegou ao âmbito universitário. Para Zabalza (2004), um dos grandes desafios da universidade atual constitui-se na incorporação das tecnologias na administração e na docência. Essa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem é entendida pelo autor como recurso no desenvolvimento das aprendizagens, isto é, no sentido de os estudantes as utilizarem para favorecer a aprendizagem autônoma. Os professores, em razão disso, apresentam suas demandas formativas no sentido de articular as tecnologias em suas práticas educativas. O docente Ain, por exemplo, no Fórum de Aquecimento dos Percursos, fala de sua expectativa em aprimorar sua prática de ensino com o uso das tecnologias, a fim de incrementar a interação em sala de aula.

Figura 4 - Resposta do professor Ain no Fórum de Aquecimento do VII Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior



Fonte: Ambiente *on-line* do VII Percurso na plataforma Moodle

Visto que as tecnologias operam mudanças nas formas de conhecer, planejar e organizar os saberes (SALES, 2014), elas alteram os ritmos de aprendizagem, a organização do tempo para aprender e até as estratégias de estudo. Neste tempo em que o computador ou *smartphone* conectados à internet ampliam o acesso dos sujeitos às informações por meio de diferentes mídias como *blogs*, *wikis*, redes sociais, sites de compartilhamento de vídeos e imagens, repositórios etc., abrem-se possibilidades para qualquer sujeito “produzir informações, cooperar, adicionar e criar processos coletivos e inteligentes (LEMOS,

LEVY, 2010). Nesse contexto, há uma demanda por produtores de informação, em que os sujeitos são evocados a participar de redes sociais, de diferentes discussões disponibilizadas em sites e fóruns. Trata-se de uma participação que acontece de forma especial, por meio do compartilhamento e da colaboração. Disso resulta o discurso da “liberdade de escolha”, isto é, que os sujeitos podem escolher o tempo e espaço para realização de suas atividades no ciberespaço.

No ciberespaço há possibilidades de acessar uma videoaula, por exemplo, a “qualquer tempo” e em “qualquer espaço”. As tecnologias operam, portanto, mudanças nos processos de aprender e de ensinar - na gestão do tempo e na personalização da aprendizagem. E, assim, o discurso da “liberdade de escolha” atua na produção da aprendizagem autônoma e dos sujeitos autônomos.

Parece haver, portanto, uma continuidade discursiva entre a incorporação das tecnologias no ensino e o desenvolvimento de discentes autônomos, abrindo, assim, a possibilidade de se atender às demandas da *sociedade da inovação.* Ela demanda esse tipo de sujeito para produzir a inovação de que necessita, pois, se cada sujeito tem a oportunidade de escolher, isso pode resultar em diferentes caminhos, processos e criações. Abre-se espaço para emergência do novo, uma vez que a partir de diferentes possibilidades outros elementos podem surgir, de tal modo que a autonomia e a personalização podem funcionar como técnicas para se inovar, rompendo com as formas tradicionais. Dessa maneira, sujeitos autônomos potencializam a inovação, gerando competitividade para a produção econômica e política.

Divulga-se nos discursos analisados que, ao contribuir para a formação desses sujeitos autônomos, é imprescindível que em suas aulas os docentes associem inovação e tecnologias digitais. O professor Jabbah, na entrevista realizada em julho de 2016, afirma que existe uma relação entre tecnologia e inovação. Já a professora La Superba pretende inovar em sua disciplina integrando as atividades que realiza com os recursos disponíveis no Moodle. Trata-se, portanto, de inovação tecnológica na docência.

> Então, eu vejo que a inovação está ligada com a tecnologia. **(Trecho da entrevista com o professor Jabbah – julho de 2016).**

> O que se pretende inovar na disciplina é o desenvolvimento do ambiente virtual da disciplina, com a criação de um espaço em que haja mais interação dos alunos com o conteúdo e com a aplicação dos mesmos nos serviços de saúde. **(Trecho do Plano de ação inovador de La Superba).**

Os professores que buscam inovar em suas práticas educativas frequentemente recorrem à incorporação de tecnologias nos processos de aprendizagem. Parece estar na ordem do discurso (FOUCAULT, 2013) de inovação no ensino superior a incorporação das tecnologias nas aulas. Além disso, os docentes consideram que as tecnologias podem promover "conexões mais fluidas e interativas", potencializando novas interações e aprendizagens, conforme evidenciado por Fomalhaut, professora do curso de Enfermagem, ao descrever como pretende inovar em sua disciplina.

> Na área saúde da mulher, meu *lócus* de trabalho, um dos desafios é pensar o ensino com mediação de metodologias criativas e inovadoras, que possam ser utilizadas em distintos ambientes de aprendizagem. [...]. Apesar da maior parte da carga horária ser elevada, nem sempre os estudantes têm acesso ao uso das tecnologias digitais na disciplina. Acredito que elas nos ajudam a propor conexões mais fluidas e interativas, as quais crescentemente potencializam novas interações e aprendizagem. **(Trecho do Plano de ação inovador de Fomalhaut).**

A professora Fomalhaut reitera que as tecnologias digitais possibilitam "novas aprendizagens". Para Silva (2016), as tecnologias digitais favorecem outras formas de aprender, conceituadas por ele como aprendizagem ciborgue. Trata-se da fusão entre "os recursos analógicos, comuns nas escolas, com as tecnologias digitais e as conexões que elas produzem com o ciberespaço e com a cibercultura" (SILVA, 2016, p. 153). Nesse sentido, o autor afirma que o jovem ganha coautoria na organização do seu espaço-tempo para aprender, produzindo sentido para o seu próprio processo de aprendizagem.

A incorporação das tecnologias digitais na docência parece produzir outra continuidade discursiva que se refere à participação ativa dos estudantes em sala de aula. Alguns professores entendem que se integrarem essas e outras tecnologias no ensino, os discentes poderão se interessar pela disciplina e participar mais das aulas. Diversos docentes apresentaram em seus planos de ação inovadores[26] a incorporação das tecnologias no sentido de favorecer a participação ativa dos estudantes, como é possível observar nos trechos a seguir.

> O que se pretende é elaborar uma ferramenta multimídia para o estudo da anatomia radiográfica em imagens intrabucais periapicais. Espera-se que o uso da tecnologia como ferramenta do processo ensino-aprendizagem possa estimular uma participação mais ativa dos acadêmicos contribuindo

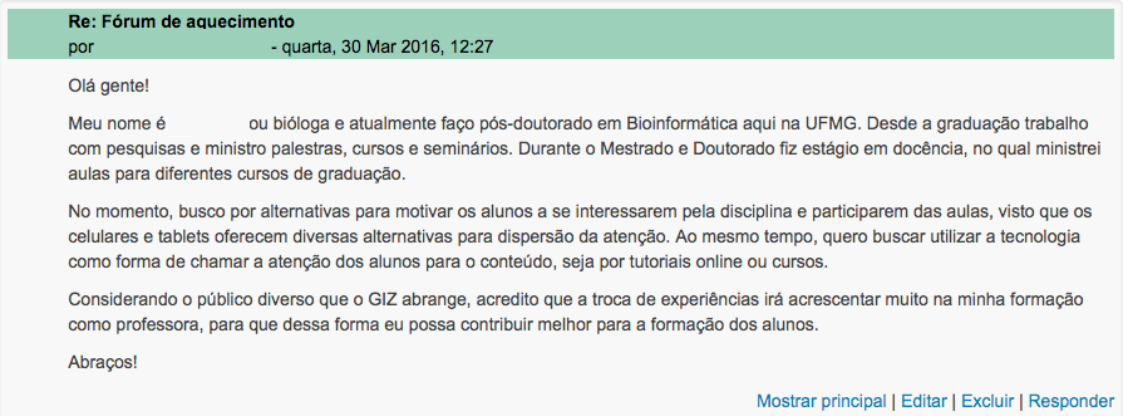
[26] Plano ou registro de ação pedagógica constitui-se em um situação de ensino-aprendizagem do Percurso Formativo, cujo objetivo consiste em (res)significar a prática pedagógica do professor, de modo que ele possa inovar em aspectos didáticos-pedagógicos com base nos conhecimentos desenvolvidos no Percurso.

> para a construção e consolidação do conhecimento. A proposta é elaborar uma plataforma na web para o estudo da anatomia. O acesso à plataforma poderá ser feito em qualquer computador com acesso à internet, por meio de login e senha. **(Trecho do Plano de ação inovador de Capella).**
>
> Já ansiava utilizar ferramentas tecnológicas com o intuito de estimular uma participação mais efetiva dos acadêmicos contribuindo para a construção e consolidação do processo ensino-aprendizagem, especialmente no conteúdo de Radiologia Odontológica. **(Trecho do Plano de ação inovador de Capella).**

A professora Capella espera que “o uso da tecnologia como ferramenta do processo ensino-aprendizagem possa estimular uma participação mais ativa dos acadêmicos”. Desse mesmo modo, é possível pensar na busca pela integração das tecnologias no ensino no sentido de estimular a participação mais efetiva dos estudantes. Essa participação poderá se desenvolver, no entanto, somente se houver estratégias nas práticas de ensino que possibilitem a comunicação e o diálogo que darão sentido à aprendizagem. Caso contrário, somente o uso das tecnologias não poderá garantir a participação ativa tão almejada pelos docentes.

Frente ao exposto, é possível notar que por um lado as tecnologias são associadas à inovação, mas por outro lado elas também concorrem com a docência, e seu uso em si não significa inovação necessariamente. Isso porque os estudantes frequentemente ficam conectados em seus celulares e tablets em sala, podendo ocasionar desatenção nas aulas. Como se pode observar na postagem da professora Dabih, no Fórum de aquecimento dos Percursos Formativos, em que afirma que “celulares e tablets oferecem diversas alternativas para dispersão da atenção”.

Figura 5 - Fórum de Aquecimento do VII Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior



Re: Fórum de aquecimento
por - quarta, 30 Mar 2016, 12:27

Olá gente!

Meu nome é ou bióloga e atualmente faço pós-doutorado em Bioinformática aqui na UFMG. Desde a graduação trabalho com pesquisas e ministro palestras, cursos e seminários. Durante o Mestrado e Doutorado fiz estágio em docência, no qual ministrei aulas para diferentes cursos de graduação.

No momento, busco por alternativas para motivar os alunos a se interessarem pela disciplina e participarem das aulas, visto que os celulares e tablets oferecem diversas alternativas para dispersão da atenção. Ao mesmo tempo, quero buscar utilizar a tecnologia como forma de chamar a atenção dos alunos para o conteúdo, seja por tutoriais online ou cursos.

Considerando o público diverso que o GIZ abrange, acredito que a troca de experiências irá acrescentar muito na minha formação como professora, para que dessa forma eu possa contribuir melhor para a formação dos alunos.

Abraços!

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Fonte: Ambiente *on-line* do VII Percurso na plataforma Moodle

Neste sentido, Sibilia (2012) alerta para os efeitos dispersivos da conexão e afirma que para evitá-los há pelo menos duas operações. A primeira se refere a produzir condições de recepção e a segunda a agir sobre os efeitos dispersivos. A autora afirma que a simples disponibilidade de alternativas interativas não garante a sua transformação em diálogo, experiência e pensamento e que isso depende das operações de cada sujeito. Assim, de um lado se tem o sujeito que "conecta e navega sem operar" e de outro aquele que possui estratégias que dão sentido ao fluxo. Para a autora, trata-se de tipos de conexões diferentes que produzem maneiras distintas de lidar com a informação. Ela argumenta que as instituições de ensino do século XXI têm de saber ensinar os estudantes a se constituírem como o segundo tipo de conexão.

Com isso, os professores interpretam que os acadêmicos estão desatentos à aula devido às mídias digitais, como é possível observar no trecho do Fórum de aquecimento acima. Segundo Sales (2014, p. 235), "é como se a cibercultura ameaçasse o *status* do docente enquanto detentor do conhecimento". O professor André Lemos da Universidade Federal da Bahia, em um artigo que relata a experiência no uso das tecnologias em sala de aula, afirma que permitia o uso das tecnologias na disciplina que ministra aulas na universidade. No entanto, segundo Lemos e Perl (2015) "a experiência sempre foi decepcionante, sendo as TIC usadas como uma fuga das aulas. Decidi então proibir – o que foi uma decisão difícil sendo uma disciplina que visa discutir a relação 'comunicação e tecnologia'". A fim de solucionar o desafio colocado pelas tecnologias, os professores, por vezes, as integram ou proíbem o seu uso nas aulas, como se é possível observar no trecho "ao mesmo tempo quero utilizar as tecnologias como forma de chamar a atenção dos estudantes para os conteúdos, seja por tutorais online ou cursos". Dessa maneira, as tecnologias são posicionadas de diferentes modos: ameaça ou salvadora das aulas.

Sibilia (2012) coloca em questão a forma como acontece essa integração, já que para ela a relação docente-discente condiz pouco com a cultura que se desenvolve no ciberespaço, o que a torna fonte de conflitos e negociações. Um exemplo é que, ao utilizar as tecnologias, os professores tendem a controlar e interferir nos acessos que os estudantes fazem durante as aulas. Isso pode gerar resistências por parte dos alunos, por se sentirem invadidos pela autoridade docente, ao passo que os professores se sentem inseguros ao utilizar as tecnologias

por desconfiar que os estudantes possam burlar atividades propostas para fazer outras coisas. Outra situação apontada pela autora é quando se incorporam as tecnologias no ensino, mas a estrutura da sala de aula continua sendo a mesma, mantendo-se a lógica da educação tradicional: espaço fechado da sala; a estrutura das mesas e cadeiras com professor à frente, ao lado dele o quadro; horários das aulas organizados por períodos regulares e o professor no controle unidirecional dos processos de ensino-aprendizagem. Para Sibilia (2012, p. 190), “não é à toa que tudo isso se revela conflitante: afinal, trata-se de uma tentativa de produzir a hibridização de dois regimes tão diferentes – inclusive contraditórios, ou até incompatíveis”. As relações de poder que se engendram na articulação das tecnologias no ensino podem resultar, portanto, em possíveis negociações e até mesmo em conflitos. Eis aí a onipresença do poder, que se “produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 2015b, p. 100). Dessa maneira, se há consentimento, negociações ou conflitos há relações de poder imbricadas.

O professor Gatria compartilha a sua angústia ao disputar a atenção e o tempo dos acadêmicos com as tecnologias digitais.

> Um dos principais problemas para mim durante as classes é que os alunos estão o tempo todo olhando, verificando seus telefones celulares e smartphones enquanto estou ministrando as aulas. Então, tenho duas alternativas: 1ª- Proibir o uso dos aparelhos ou 2ª – Incorporá-los e utilizá-los como uma ferramenta. Diante dessa realidade atual eu pretendo agora implementar essa ideia: empregar os telefones celulares no ensino. **(Trecho do Plano de ação inovador de Gatria).**

> Outro desafio é lecionar matérias teóricas, as famosas aulas expositivas, que são importantes para muitas disciplinas na área de Ciências Sociais Aplicadas, sem ser enfadonho e além disso, competir com a atratividade proporcionada pela tecnologia, como smartphones, tablets e notebooks, difíceis de se impedir o uso. Neste caso, talvez a melhor solução não seria impedir, mas sim integrar estas tecnologias ao ensino. E aí surge um novo desafio. **(Trecho do texto coletivo dos participantes do Percurso – Wiki Situações didáticas).**

É possível observar, com base nos trechos acima, que na visão de alguns docentes as tecnologias parecem concorrer com a docência. O professor Gatria afirma que “um dos principais problemas para mim durante as classes é que os alunos estão o tempo todo olhando, verificando seus telefones celulares e smartphones enquanto estou ministrando as aulas”. O segundo trecho aponta que um dos desafios é “competir com a atratividade proporcionada pela tecnologia, como smartphones, tablets e notebooks, difíceis de impedir o uso”. Mas o que resulta

dessa relação de forças é a adesão dos docentes à apropriação das tecnologias em suas disciplinas. Assim, segundo texto coletivo produzido pelos participantes do Percurso Formativo, “a melhor solução não seria impedir, mas sim integrar estas tecnologias no ensino”. Nesse sentido, compreendem-se as relações de poder como um “jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram uma nas outras” (FOUCAULT, 2015b, p. 100). Portanto, a relação de concorrência ou até mesmo de interdição entre docência e tecnologias acaba por ser convertida em adesão por parte dos docentes do ensino superior. Parece haver um imperativo da incorporação das tecnologias nas aulas no ensino superior. Constitui-se, assim, outra marca da posição *docentis innovatus*: a incorporação das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem nas aulas universitárias.

Isso se torna um desafio para a docência universitária que se constitui como inovadora. Desse modo, pode-se observar a ciborguização na docência universitária. Trata-se da alteração que as tecnologias digitais operam nos modos do fazer docente no ensino superior, de tal maneira que modifica o raciocínio pedagógico do professor nas tomadas de decisões e nas possibilidades de hibridizar espaços (formais e informais), tempos (presencial e *online*), saberes (tecnopedagógicos) e recursos (digitais e analógicos) na reorganização didático-pedagógica dos processos de ensinar e aprender.

Tal ciborguização dos modos de ser e fazer docência opera modificando as práticas educativas no ensino superior, ou seja, age sobre as ações dos docentes. Para Gomes (2015, p. 15), no ensino superior as tecnologias “propõem novos arranjos ao processo ensino-aprendizagem, exigindo do professor mudanças na forma de fazer seu trabalho”. Corrobora com esse argumento Cunha (2016), ao afirmar que não é possível sustentar o divórcio entre a educação e as tecnologias. Além disso, a autora afirma que essa condição vem demandando muito das instituições e dos professores. As exigências das tecnologias atuam no ofício docente acionando a constituição de outros saberes e práticas educativas, que podem ter efeitos no exercício profissional dos professores universitários. As tecnologias digitais constituem-se como marca constitutiva da posição *docentis innovatus*. Perrenoud (1999) elenca o uso de tecnologias como uma das dez competências que o docente é demandado a desenvolver nos tempos atuais. Assim, para fazer funcionar a *sociedade da inovação* é divulgado que os docentes precisam

incorporar as tecnologias nos processos de ensinar e aprender na universidade. Nesse sentido, Moran (2000) propõe, por exemplo, que os docentes mantenham uma página pessoal na *internet,* a fim de que se tenha um espaço de encontro com os estudantes, além dos presenciais. Outra proposta do autor refere-se à utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nas plataformas – Moodle, TeleEduc, etc –, que inúmeras universidades oferecem aos seus professores. Nessa direção, a docente La Superba afirma em seu plano de ação que pretende inovar utilizando o AVA da disciplina na plataforma Moodle com o objetivo de proporcionar maior interação entre os estudantes.

> O que se pretende inovar na disciplina [...] A disciplina possui diversas atividades com roteiros bem estruturados, os quais poderão integrar os recursos disponíveis no Moodle, para tornar a sua execução mais dinâmica. **(Trecho do Plano de ação La Superba).**

Segundo Moran (2000, p. 138), os AVA “permitem que o professor disponibilize seu curso, oriente as atividades dos alunos, e que estes criem páginas, participem de pesquisa em grupos, discutam assuntos em fóruns ou chats”. Ainda de acordo com o autor, a utilização desses recursos altera as funções dos professores, pois “muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos” (p. 140). Assim, o tempo de enviar e receber mensagens entre professores e estudantes amplia-se consideravelmente, para qualquer dia da semana. As aulas podem acontecer presencialmente ou a distância, bem como a comunicação entre docentes e discentes. As notas podem ser lançadas no diário eletrônico e até certificados podem ser emitidos por meio de *plugins* instalados na plataforma de aprendizagem. Com isso, nota-se uma demanda para que professores e estudantes fiquem cada vez mais conectados à internet e possam realizar suas atividades acadêmicas em outros momentos e lugares além da sala de aula. Observa-se, dessa maneira, que a conduta do professor pode ser alterada, a partir das exigências das tecnologias. Estas podem funcionar como uma forma de governo na docência universitária e produzi-la como inovadora. De todo modo, é possível notar que as tecnologias operam alterando as condutas dos professores e, muitas vezes, exigindo outras formas de agir no fazer docente.

Nessa direção, as tecnologias podem atuar na relação comunicativa entre professores e estudantes e, dependendo de como ela é acionada para fins didáticos, pode resultar em níveis mais ou menos elevados na sua integração com o ensino. Daí resulta a noção de níveis de ciborguização da docência universitária. Assim, em

uma relação comunicativa unidirecional quando, por exemplo, o docente utiliza os AVA com o objetivo de somente disponibilizar os programas de curso, os exercícios, os textos, para que os estudantes tenham acesso, estabelece-se uma relação de um para todos, constituindo um nível inicial da integração das tecnologias com os processos de ensinar e aprender. Em outras palavras, as ferramentas digitais são articuladas ao ensino, mas grande parte de seus potenciais não é acionada de maneira integral na ação educativa (KENSKI, 2011). Outras ações que podem fazer parte da comunicação unidirecional são: incentivo para que estudantes apresentem trabalhos em *blogs*, sites desenvolvidos na disciplina; disponibilização de objetos educacionais em diversos formatos midiáticos (videoaula, imagens, links de acesso a outros sites etc.); incentivo para que estudantes realizem pesquisas na internet dentro e fora da sala de aula.

Na comunicação bidirecional, proporcionada por ferramentas digitais síncronas e assíncronas[27] – por exemplo, *wikis*, fóruns, questionários, testes, base de dados, redes sociais que permitem a interação entre professor-estudante, estudante-professor e entre estudantes –, há a possibilidade de as tecnologias digitais se integrarem ao ensino, constituindo níveis mais elevados de ciborguização da docência porque demandam mais conhecimentos tecnológicos e pedagógicos dos professores. Desse modo, a incorporação das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior fabrica outras ações dos docentes, engendrando diferentes níveis de ciborguização da docência universitária inovadora. Assim, podem romper com a oposição entre educação a distância e ensino presencial de tal modo que haja "diferentes níveis de presencialidade" (CORREA, 2007, p.9).

Retomando o texto coletivo produzido pelos docentes dos Percursos, apresentado anteriormente, as tecnologias impõem "desafios" para os docentes universitários. Eles residem em demandas por saberes dos campos da didática, da pedagogia, da tecnologia e da comunicação, que, na história do ensino superior, ficaram secundarizadas. Assim, ao articular os saberes pedagógicos e tecnológicos, os professores podem alterar a arquitetura didático-pedagógica em função dos sujeitos-aprendizes e dos seus movimentos de aprendizagem, produzindo

[27] Para Gomes (2007, p.121) ferramentas síncronas "são aquelas em que os interlocutores estão conectados no ambiente ao mesmo tempo" e as ferramentas assíncronas, por sua vez, permitem os interlocutores conectar-se para interagir em tempos distintos.

hibridismos curriculares. Esses hibridismos compõem-se da mistura entre recursos digitais e analógicos utilizados em espaços formais e não formais e em elementos previsíveis e imprevisíveis das cenas curriculares. Isso ocasiona um nível elevado de ciborguização da docência universitária.

Entretanto, essa adesão às tecnologias digitais, segundo Fino (2015), muitas vezes, gera uma domesticação das tecnologias pelos currículos, que, por sua vez, não são alterados por elas. O autor argumenta que o currículo mantém intocável sua ênfase nos conteúdos e no ensino, não mudando os seus elementos essenciais. Nessa direção, ele afirma que a inovação tecnológica não é necessariamente inovação pedagógica. Corroborando com esse argumento, Correa (2007, p.15) aponta que as tecnologias "não são simples auxiliares pedagógicos, mas catalizadores de uma mudança de metodologias e de posturas de ensino". Para Fino (2015), a "tecnologia pode ser um ingrediente ou utensílio com o qual se possam inventar novos contextos aprendizagem. Mas também pode ser (e é sempre mais provável que seja) um elemento cuja incorporação reforça as concessões mais tradicionais" (p.127).

Nesse caso, a inovação pedagógica não consiste necessariamente na utilização das tecnologias, mas no modo como as tecnologias são incorporadas por quem as utiliza: o professor e o estudante (FINO, 2015). Para o autor, as tecnologias são ferramentas de inovação pedagógica quando utilizadas para além do currículo formal. Em outras palavras, elas são tidas como inovação quando incorporadas como "ferramentas de aprendizagem e não máquinas de ensinar ou repositório de conteúdos organizados didaticamente" (p. 129).

Diante do exposto, é possível perceber que as tecnologias são associadas à inovação, mas no ambiente educacional, ao concorrerem com a docência, seu uso não significa inovação necessariamente. Além disso, divulga-se a demanda pela ciborguização da docência, que pode alterar o ofício docente e conduzir a ação dos professores no sentido de utilizar as tecnologias nas práticas educativas como forma de inovar no ensino. Segundo Gomes, "o contexto atual exige que o professor seja um orientador pedagógico, tecnológico e motivacional dos alunos, além de ter intimidade com essas TICs aplicadas à sua área de atuação" (GOMES, 2015, p.14). Assim, a ciborguização da docência constitui-se como exigência produzida na *sociedade da inovação*. Tendo em vista os desafios postos pelas tecnologias no ensino, o professor passa a ser visto não mais como o único

detentor do conhecimento. Outras funções lhe são demandadas como mediador e facilitador dos processos de ensino-aprendizagem, já que sua atuação como conteudista é colocada em questão. Emerge, então, outra marca característica do *docentis innovatus:* ser mediador na docência universitária.

4.3 Ofício do *docentis innovatus*: mediador dos processos de ensino-aprendizagem

Os docentes são demandados nos discursos investigados, constituintes do dispositivo de inovação, a se constituírem como facilitadores e mediadores do processo de ensino-aprendizagem na docência do ensino superior. É possível observar tal demanda nos trechos do texto coletivo produzido pelos professores participantes dos Percursos.

> [...] ao professor caberá substituir seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. **(Texto coletivo desenvolvido no Percurso Formativo pelos professores participantes).**
> Percebo que o papel do professor passa pela superação da ideia de que é necessário transmitir conhecimento e informação aos alunos. Espera-se que ele se coloque como mediador no processo de construção do conhecimento pelos alunos. **(Texto coletivo desenvolvido no Percurso Formativo pelos professores participantes).**

Nota-se que o docente é convocado a substituir sua função de "transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem", conforme trechos acima. Essa substituição é divulgada como "superação". Nesse sentido, parece haver uma associação entre tornar-se mediador e ser melhor, progredir e ultrapassar. É possível pensar também que tal associação possa engendrar a ideia de inovação. De forma que se tornar mediador consiste em ultrapassar determinada maneira de ensinar - a de transmitir conteúdo -, a fim de (re)conduzir a conduta do professor para ser mediador, assim, inovador. Para o professor Jabbah, no trecho do plano de ação abaixo, "a inovação está na orientação" e o "professor será apoio científico". Dessa maneira, pode-se perceber que a mediação se constitui em uma marca característica da docência universitária inovadora. Ela está em continuidade discursiva com o ensino por competências e a integração das tecnologias digitais no ensino, atuando no governo das condutas dos professores do ensino superior.

> A inovação está na orientação do grupo, no desenvolvimento científico e no resultado esperado do trabalho. Cada grupo deve resolver um problema real e publicá-lo em formato científico. Durante o curso, o professor será apoio científico individualizado a cada grupo, no entanto, os conteúdos e problemas podem (e devem) ser diferentes entre si. Acreditamos, dessa forma, que haverá mais internalização do conhecimento e motivação para desenvolver o trabalho. **(Trecho do Plano de ação inovador do professor Jabbah).**

Mas, afinal, o que é a mediação pedagógica? Segundo Masetto (2010, p. 175), é “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre aprendiz e sua aprendizagem”. Além disso, é o profissional quem cria as situações de aprendizagem e gesta as condições para a efetivação desta, assim como as relações entre os discentes (MASETTO, 2010, p. 175). Para exercer essa função de mediação pedagógica, o docente é convocado nos discursos a “problematizar”, a “criar situações que estimulem os estudantes a questionarem suas ações”, para que esses “estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem”, como se pode observar nos projetos pedagógicos dos cursos analisados

> **Professor mediador**
> O professor torna-se o mediador de todo o processo de aprendizagem, exercendo o papel de problematizador, apontando conflitos e situações que estimulem o estudante a questionar sua ação. (UFMG, 2015a, p. 44).

> **Professor facilitador**
> O exercício da reinterpretação e do olhar é o foco principal, atuando o professor como facilitador para que o aprendizado se faça de maneira estimulante. (UFMG, 2015c, p. 23).

Dessa maneira, esses ditos divulgam que a inovação se dá por meio da atuação dos docentes como mediadores. Isso contribui para que o estudante busque e produza o conhecimento, construindo-o de forma ativa. De acordo com Masetto (2010), a interação professor-aluno na mediação pedagógica requer *parceria e corresponsabilidade* pelo processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, esses elementos colocam os professores e estudantes juntos, lado a lado, no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa perspectiva demanda uma horizontalização na relação pedagógica. Segundo Masetto (2010, p. 177), ela pode ser conquistada pelos professores por meio de ações como: “dialogar sobre situação de ser um grupo”; “envolver a classe na discussão de programação dos trabalhos que poderão se realizar”; “ouvir as expectativas e as necessidades dos alunos”;

“organizar junto com a classe o conteúdo da disciplina relacionando os vários tópicos com a realidade profissional dos alunos”; “dialogar com os alunos quais técnicas utilizar nas aulas”. É importante ressaltar que essas ações são produzidas em meio a relações de poder porque o poder é difuso e descentralizado. De acordo com a perspectiva foucaultiana, ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem” (FOUCAULT, 2015b). Desse modo, mesmo numa relação dita horizontal, como a citada por Masetto (2010), as relações de poder estão presentes, produzindo os sujeitos. Segundo Foucault (2015b, p. 104), “estamos necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto”. Portanto, as características dos grupos de estudantes e seus interesses, bem como os perfis de docentes universitários e as condições institucionais, políticas e econômicas, podem interferir no processo de horizontalização da relação pedagógica.

Há um campo de relações de forças que se estabelece e tem efeitos na fabricação dessa relação horizontal, por exemplo, estudantes com “pouca motivação pessoal para estudar”, ou “necessidade de atender a grupos muito grandes”, ou até pouca possibilidade de atender às “necessidades específicas de cada aluno”, além de condições pouco favoráveis para planejar e acompanhar os períodos de práticas em contextos profissionais (ZABALZA, 2004, p. 182). Pode haver, portanto, uma multiplicidade de correlações de forças que atuam na produção da horizontalização da relação pedagógica.

Além disso, o professor mediador é convocado nos discursos analisados, constituintes do dispositivo de inovação, a atuar na docência universitária utilizando metodologias de ensino ativas. Percebe-se, neste caso, uma continuidade discursiva, em que a mediação pedagógica se articula à utilização de metodologias ativas. Metodologias de ensino são entendidas aqui como “práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de um conjunto de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p. 5). Metodologias ativas, por sua vez, são:

> processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador

> para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido. (BASTOS, 2006, s/p).

Portanto, para estimular o estudante a ser mais ativo no processo de aprendizagem, demanda-se dos docentes que eles utilizem metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Vejamos a exigência estabelecida no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área de saúde no inciso II do artigo 29: "[...] II – utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL, 2001a).

Nota-se que o uso de metodologias ativas no ensino é uma prática autorizada e legitimada na normatização que regula o ensino superior, adquirindo, assim, estatuto de verdade na sociedade da inovação. Para além disso, de acordo com o excerto apresentado anteriormente, as metodologias "que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre conteúdo" parecem responsabilizar o estudante por sua aprendizagem e pela articulação dos conhecimentos, a fim de assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parece haver, portanto, uma ordem discursiva em que as metodologias de ensino ativas estão "no" verdadeiro do discurso das políticas brasileiras da educação superior, compondo o dispositivo de inovação.

O discurso de metodologias de ensino ativas está em circulação em programas de universidades federais brasileiras. O Programa Institucional de Inovação Pedagógica (Inova) da Universidade Federal de Pernambuco instituiu a ação Conecte, que desenvolve "ações formativas para trabalhar metodologias ativas com tecnologias aplicadas à educação"[28]. Parece-me, portanto, que as metodologias ativas se constituem como marcas características da docência universitária inovadora. E essas metodologias demandam aos docentes universitários determinadas ações, práticas, formas de pensar e fazer docência universitária. Para tanto, no curso de graduação em Enfermagem da UFMG, a tarefa de mediação e facilitação da aprendizagem supõe diversas formas de conduzir o processo de

[28] Disponível em: http://estudante.ufpe.br/2016/08/30/lancado-programa-institucional-de-inovacao-pedagogica/. Acessado em 17 de outubro de 2016.

ensino-aprendizagem, entre elas, estimular debates e proporcionar o interesse dos estudantes em diversas situações-problemas **(**UFMG, 2015a). Além disso, deve-se "incentivar a interatividade, as atividades investigativas e de criação" (PPC de Enfermagem da UFMG, 2015, p. 26). Sendo assim, os professores são incitados a se preocupar com a aprendizagem do estudante de modo que ele aprenda a se autogovernar, isto é, estabelecer uma relação com ele mesmo (FOUCAULT, 1993). Conforme podemos ver no trecho a seguir.

> Outro aspecto a se inovar diz respeito aos alunos, que devem participar do seu próprio processo de aprendizagem. **(Trecho do plano de ação de Polaris).**

De acordo com a docente Polaris, o estudante deve "participar do seu próprio processo de aprendizagem". É possível pensar que para gerenciar a sua própria aprendizagem o discente deve organizar o seu tempo de estudos, avaliar a sua aprendizagem e responsabilizar-se por sua formação permanente. Ou seja, ele conduz a própria conduta para se tornar autônomo. Esses sujeitos autônomos e ativos podem ser produzidos pela docência universitária inovadora por meio das metodologias ativas. Parece haver, assim, um *continuum* entre ensino por competências, integração das tecnologias, mediação pedagógica e metodologias ativas. Essas marcas constituem a docência inovadora, governando-a. Além disso, percebe-se que elas funcionam no sentido de produzir um discente autônomo, ativo e corresponsável por uma formação que atenda às demandas da sociedade da inovação – tópico que desenvolverei melhor no próximo capítulo. Enfim, em articulação com as marcas constitutivas que governam a docência universitária inovadora, há também o acionamento do autogoverno docente para se produzir a posição *docentis innovatus*.

4.4 Autogoverno na produção do *docentis innovatus*

As exigências acionadas nos discursos, constituintes do dispositivo de inovação, articuladas às ações que os sujeitos fazem sobre si, produzem a posição de sujeito *docentis innovatus*. Dito de outro modo, o uso de tecnologias digitais, de metodologias ativas, bem como o processo da formação por competências e da atuação dos professores como mediadores, conduzem a ação dos docentes a fim de se tornarem inovadores no ensino. Essas ações são integradas a operações que os

professores fazem sobre si como inquietar-se e mudar a si mesmos, engendrando a posição *docentis innovatus*. Portanto, na “articulação entre dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas de si são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207) é que a posição *docentis innovatus* é disponibilizada.

Nesta investigação, ficaram evidenciadas algumas operações que os professores exercem sobre eles mesmos para se tornarem inovadores, são elas: inquietar-se e mudar a si mesmo. Analisemos o que é dito sobre inquietação na música abaixo.

Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
Por quê, não sei
Por quê, não sei
Por quê, não sei ainda

Há sempre qualquer coisa que está pra acontecer
Qualquer coisa que eu devia perceber
Por quê, não sei
Por quê, não sei
Por quê, não sei ainda

Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
Por quê, não sei
Mas sei
É que não sei ainda

Há sempre qualquer coisa que eu tenho que fazer
Qualquer coisa que eu devia resolver
Por quê, não sei
Mas sei
Que essa coisa é que é linda
(Trecho da música “Inquietação”, de autoria de José Mário Branco)

O trecho da música “Inquietação”, de José Mário Branco, diz de um sentimento de si, como em “Cá dentro inquietação, inquietação”, que provoca um mal-estar, um sofrimento, uma perturbação sistemática – “há sempre qualquer coisa que está pra acontecer/ Qualquer coisa que eu devia perceber”. Parece que sempre tem de se dar uma resposta para a inquietação. Por que será que isso acontece? O motivo da inquietação parece a própria tentativa de fugir dela: “Isso é que seria lindo”. Desse modo, a inquietação em si pode ser vista como algo positivo e produtivo.

De modo semelhante à música acima, a positividade e produtividade da inquietação são acionadas para que ocorra a inovação no ensino de graduação. O professor universitário é convocado a inquietar-se. Trata-se de uma operação efetuada sobre o seu pensamento e a sua conduta na docência universitária. O professor inovador vive inquieto em si mesmo e na relação com sua prática educativa. Ele não se satisfaz com seu modo de ensinar, pensa sempre em fazer melhor.

> As inquietações são constantes e se iniciaram na minha vida de discente, continuaram na prática docente e se amadureceram durante o PerCurso. Algumas foram resolvidas e outras estão surgindo. É um processo dinâmico e constante, espero conseguir continuar amadurecendo essas ideias e metodologias. **(Trecho do Plano de ação inovador de Rana).**
>
> Estas inquietações surgiram já durante a minha prática docente e serviram como incentivo para que eu procurasse refletir e propor mudanças na forma como venho desempenhando minha função como docente. **(Trecho do Plano de ação inovador de Polaris).**

Segundo a professora Rana, as inquietações estão sempre presentes e ativas, sendo que algumas são resolvidas e outras passam a surgir. Já para a professora Polaris, as inquietações são vistas como estímulo para refletir e propor mudanças nas atividades que desempenha como docente. De acordo com o dicionário *on-line* Michaelis,[29] o significado de inquietação está relacionado ao "estado de inquieto, agitação" ou "estado de nervosismo, que tira a paz e o sossego, inquietude, preocupação, tormento" e, ainda, "estado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus conhecimentos; insatisfação". Sendo assim, o docente se sente inquieto em relação à sua prática docente. Ele se preocupa, deseja saber mais, enfim, não se satisfaz com a prática educativa que está exercendo. Portanto, é por meio da operação sobre si, a de inquietar-se, que os docentes universitários são levados a inovar no ensino de graduação. Segundo a professora Polaris, a inquietação serve como incentivo para refletir e mudar a prática educativa na docência universitária. De acordo com Larrosa (2011, p.54):

> Os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

[29] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inquieta%C3%A7%C3%A3> Acessado em: 16 de agosto de 2016

Diante desse entendimento, o próprio sujeito produz uma verdade acerca de si mesmo. Então, quando os professores dizem que a inquietação serve como um incentivo para mudar e inovar e que estas são constantes e dinâmicas, eles estão confessando uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos contribuem para produzir. É possível pensar que alguma coisa não está funcionando como ele imagina ser o melhor, e que, para isso, é preciso mudar, fazer diferente, inovar. Dessa maneira, ele produz uma verdade sobre a necessidade de inquietar-se e exercer sobre si a operação para inovar. Essa operação sobre si inicia-se para alguns professores na própria vivência como discente, como no caso do professor Misam.

> Minha inquietação surgiu quando fui aluno da engenharia, onde vivi essas aulas e hoje tenho plena consciência que não absorvi os ensinamentos de maneira mais adequada. A matéria de segurança do trabalho, por exemplo, era muito chata para todos, pois, no curso de engenharia elétrica era ensinado sobre acidente de percurso e calcular nível de ruído para determinar qual protetor auricular deveria ser utilizado pelo trabalhador. Deveriam ser ensinados aspectos de segurança relacionados à eletricidade. **(Trecho do plano de ação inovador de Misam).**

A constituição da docência universitária, muitas vezes, inicia-se nas experiências como discentes, quando alguns questionamentos podem surgir. Essa inquietação, por vezes, amadurece a partir de outras vivências ou pode vir posteriormente, como no caso das professoras Chow e Mimosa.

> As minhas inquietações já existiam durante a prática, mas o PerCurso fez com que elas se tornassem mais concretas e palpáveis ao ponto de conseguirmos propor soluções para elas. **(Trecho do Plano de ação inovador de Chow).**
>
> Acredito que as inquietações surgiriam independentemente do PerCurso, porém, o PerCurso me instigou a maiores reflexões, me deu motivação para não ficar amedrontada em arriscar algo novo, acomodada ao modelo anterior da disciplina. **(Trecho do Plano de ação inovador de Mimosa).**

Para os professores Chow e Mimosa, as inquietações em relação à prática educativa já existiam antes de participarem dos Percursos. No entanto, os Percursos Formativos potencializaram as reflexões e deram motivação para arriscar, como é apresentado por Mimosa no seu plano de ação inovador: “o PerCurso me instigou a maiores reflexões, me deu motivação para não ficar amedrontada em arriscar algo novo”. É possível pensar que essa segurança, entendida como “não ficar amedrontada”, que o Percurso possibilita ao professor possa ser proveniente do contato que ele tem com outros colegas docentes que passam por desafios e conflitos semelhantes ao dele. Parece-me que o Percurso aciona a técnica do

inquietar-se na produção da posição *docentis innovatus*, como é possível observar a seguir no trecho do plano de ação do professor Lesath.

> As atividades dos percursos me proporcionaram um primeiro contato real com um ambiente de farta discussão e reflexão sobre práticas didáticas. A execução das oficinas, com a leitura dos materiais didáticos e principalmente com a participação das discussões nos fóruns, e acesso a pontos de vistas e opiniões de colegas professores de diversas áreas, despertou várias reflexões a respeito das técnicas didáticas modernas que temos de desenvolver num mundo de rápida evolução. **(Trecho do Plano de ação - docente Lesath).**

Ao proporcionar “um ambiente de discussão e reflexão sobre práticas didáticas”, ao ofertar “oficinas” e “fóruns” que permitem contato com “pontos de vistas e opiniões de colegas professores de diversas áreas”, nota-se como o Percurso aciona a técnica do inquietar-se para inovar. De tal modo que tudo isso desperta “várias reflexões a respeito das técnicas didáticas modernas que temos de desenvolver num mundo de rápida evolução”, conforme afirma o professor Lesath.

Além disso, a própria troca de experiências que é proporcionada pelas situações de aprendizagem do Percurso como o Seminário Final, em que os docentes apresentam seus planos de ação inovadores, pode trazer segurança aos docentes. Os saberes do campo da didática e da pedagogia universitária que o Percurso mobiliza por meio das atividades propostas pode gerar essa segurança para que o docente inove, conforme relata o professor Lesath, no trecho do plano de ação acima. Em outras palavras, ele sabe que tem o apoio da instituição, a legitimidade científica pedagógica e a validação dos colegas para arriscar e produzir inovação.

Diante disso, o professor universitário, ao inquietar-se, torna-se propenso a inovar e exerce uma série de operações sobre si, como é possível observar no excerto abaixo.

> Minhas inquietações surgiram inicialmente de observações em minha prática docente. A partir destas observações, pude inserir os aspectos apresentados nos PerCursos Formativos. **(Trecho do plano de ação de Mira).**

A docente Mira se sente inquieta sobre a sua forma de ensinar ao operar sobre si a observação da sua prática educativa. E a professora Polaris, no trecho apresentado anteriormente, afirma que as inquietações: “serviram como incentivo para que eu procurasse refletir e propor mudanças na forma como venho desempenhando minha função como docente”. Ou seja, Polaris e Mira observaram, interpretaram suas práticas, avaliaram e julgaram que seria necessário mudar.

Essas operações funcionam como técnicas de si para que o docente possa refletir sobre sua prática. De acordo com Larossa (2011, p.58), a reflexão “apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada”. Dessa maneira, o sujeito pode “voltar para si mesmo” ou “para dentro” e reconduzir sua conduta, isto é, transformá-la. Essa transformação é regulada e governada pelo dispositivo de inovação na docência universitária. As técnicas de si, portanto, são integradas em outras estruturas coercitivas, que conduzem os modos de ser e fazer inovação na docência universitária. Para isso, uma outra técnica de si é colocada em funcionamento: a mudança de si.

> Considero que a principal reflexão que os PerCursos Formativos me suscitou foi abrir minha mente para entender que mudanças são possíveis e devem ser feitas. **(Trecho do Plano de ação inovador de Misam).**
>
> [...] as revoluções virão de pequenas mudanças. Ao invés de esperar o momento/situação ideal é melhor iniciar por pequenas mudanças, que aos poucos são avaliadas e consolidadas como novas práticas. A inquietação trazida durante o PerCurso me instigou a já realizar uma pequena mudança na forma de avaliação da disciplina Design e Linguagem. Ao invés de dar uma prova final, propus um trabalho prático que deverá ser apresentado através de pequenos vídeos e postados no Moodle. **(Trecho do plano de ação inovador de Lucida).**

Os processos de inovação são intrínsecos às mudanças. Para se fazer algo novo é exigido que modificações aconteçam tanto no âmbito pessoal quanto no da própria atividade prática. A acepção da palavra “mudança” quer dizer: “ação ou efeito de mudar; muda; mudamento” e, ainda, “modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes”.[30] Desse modo, quando o professor Misam afirma “que mudanças são possíveis e devem ser feitas”, logo, parece haver alterações de ideias e de atitudes. Essa alteração pode ser observada no trecho do plano de ação inovador da professora Lucida, em que ela muda a “forma de avaliação da disciplina Design e Linguagem”. Lucida entende que “é melhor iniciar por pequenas mudanças, que aos poucos são avaliadas e consolidadas como novas práticas”. Para ela, pequenas mudanças podem gerar inovações. Percebe-se uma experiência da pessoa com ela mesma, isto é, uma “técnica de si” (FOUCAULT, 1993) colocada em funcionamento, a fim de transformar o próprio sujeito e, consequentemente, sua maneira de atuar na relação com seu trabalho. Larrosa (2011, p. 49) considera que a “mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma” é produzida nas formações iniciais e permanentes dos professores. Para o autor, “trata-se sempre de

[30] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=0Lby8. Acessado em 24 de outubro de 2016.

produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação" (p. 51). De acordo com a perspectiva foucaultiana, a produção dos sujeitos refere-se aos modos de subjetivação, ou seja, à maneira como os indivíduos tornam-se sujeitos de determinado tipo, que na pesquisa desenvolvida refere-se ao *docentis innovatus*.

A técnica "mudança de si mesmo" não é somente acionada na formação inicial e permanente de docentes. Ela opera, constantemente, na docência universitária inovadora.

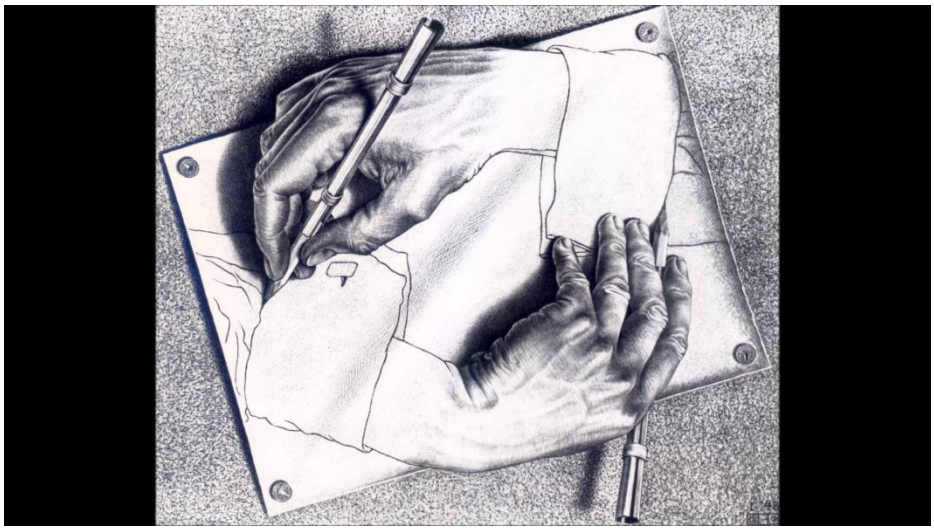
> E minha mudança depende do feedback dos alunos e depende também do filtro que eu faço do retorno dos alunos. Se os melhores do mundo fazem diferente, eles não teriam porque mudar, mas eles estão mudando, então porque que nós, que não somos ainda os melhores do mundo, não temos que mudar, né? **(Trecho de entrevista com professor Jabbah – julho de 2016).**

De acordo com o trecho da entrevista com o professor Jabbah, a operação sobre si da técnica da "mudança" acontece a partir do *feedback* dos estudantes. Também da relação que ele estabelece com o que considera "melhores do mundo", quer dizer, melhores professores do mundo. Em outras palavras, se outros professores fazem diferente, mudam, inovam, então ele também precisa transformar-se. Entram em cena, assim, as operações do *feedback* e da comparação na fabricação do *docentis innovatus*.

Diante disso, é possível afirmar que a docência inovadora é constituída por meio das técnicas (inquietar-se e mudar a si mesmo) que atuam no autogoverno dos professores universitários. É na articulação, portanto, do autogoverno docente com as marcas características da docência inovadora que atuam no governo dos professores – utilização do ensino por competências, ciborguização da docência, professor mediador e as metodologias ativas – que se produz a posição de sujeito *docentis innovatus.* Com isso, as competências, as tecnologias e as metodologias ativas no ensino superior estão em continuidade com a produção do *discipulus iacto.* Isso quer dizer que a docência inovadora é possível com a produção da posição de sujeito *discipulus iacto,* demandada para o funcionamento da *sociedade da inovação*. Essa análise é que desenvolvo no próximo capítulo.

5 EFEITOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: POSIÇÕES DE SUJEITO *DISCIPULUS IACTO* E *DISCIPULUS RUSTICS*

Figura 6 - Drawing Hands - M.C. Escher – 1948



Fonte: https://transversos.files.wordpress.com/2014/11/cartoon-escher.jpg

Observa-se na figura acima, de Maurits Cornelis Escher, uma mão desenhando a outra em um movimento contínuo. Escher foi um artista gráfico holandês que se tornou conhecido por suas xilogravuras e litografias[31]. A sua arte produz ilusões de ótica. Quando se observa a figura *Drawing Hands*, não se sabe ao certo qual das mãos inicia o desenho. Elas se materializam de tal maneira que uma dá vida à outra. Há, portanto, uma relação de continuidade na produção dessas mãos, ou seja, uma é possível na existência da outra e vice-versa. Assim como parece acontecer na relação entre a *sociedade da inovação* e a produção da posição *discipulus iacto* que é caracterizada pela autonomia, pelo protagonismo e pela iniciativa discente, características forjadas na sociedade e seus efeitos acabam por sustentá-la num movimento também contínuo. Traversini e Veiga-Neto (2009) afirmam que as posições de sujeito são subordinadas ao todo social. Em outras

[31] Xilografia é um processo de gravação em relevo que utiliza a madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel. A litogravura (ou litografia) é um processo de impressão que utiliza uma pedra calcária como matriz e se baseia na repulsão entre a água e as substâncias gordurosas. Ao contrário das outras técnicas de impressão, a litografia é planográfica. Isso quer dizer que o desenho é feito através da gordura aplicada sobre a superfície da pedra, e não através de fendas e sulcos na matriz, como na xilogravura ou na gravura em metal. Disponível em: < http://prosalunos.blogspot.com.br/2012/06/tecnicas-de-impressao.html>. Acesso em abril de 2017.

palavras, elas estão afinadas com a racionalidade governamental vigente e com ela coadunam.

Nesse sentido, a articulação entre a sociedade da inovação e a produção do discente ativo – sujeitos autônomos, ativos, criativos e inovadores –, que nomeei como *discipulus iacto*, é a docência universitária inovadora. Esta é demandada a produzir o estudante autônomo por meio do emprego das metodologias ativas, da formação por competências, da incorporação das tecnologias e da mediação dos processos de ensino-aprendizagem. O dito de que as metodologias ativas possibilitam a produção de sujeitos autônomos tem *status* de verdade nos discursos, constituintes do dispositivo de inovação na educação superior, engendrando uma continuidade discursiva entre docência inovadora, metodologias ativas e *discipulus iacto*. Contudo, neste estudo, foi possível notar também escapes a essa produção de sujeitos, ou seja, outras formas de existência que estão em descontinuidade com a *sociedade da inovação*, a saber: o *discipulus rustics*.

Diante disso, o objetivo deste capítulo consiste em compreender os efeitos da docência universitária inovadora. Para isso, desenvolvo o argumento de que a docência inovadora está em continuidade com a produção da posição de sujeito *discipulus iacto* e em descontinuidade com *discipulus rustics* no registro da *sociedade da inovação*. A primeira posição é marcada pela autonomia, pelo protagonismo, pela participação e pela iniciativa discente nos processos de aprendizagem que se constituem como características necessárias ao funcionamento da racionalidade neoliberal inscrita na *sociedade da inovação*. Ao passo que a posição *discipulus rustics* caracteriza-se pela passividade, recepção e também pela reprodução do conhecimento contrariando as demandas colocadas na *sociedade da inovação*.

Com o intuito de desenvolver o argumento ora apresentado, este capítulo está organizado em dois tópicos. O primeiro deles, “Demandas postas aos professores universitários: produção do *discipulus iacto”,* busca analisar as exigências nas formas de atuação da docência inovadora para produzir estudantes ativos, participativos e autônomos na *sociedade da inovação*. O segundo tópico, “Autogoverno na produção do *discipulus iacto* e o *discipulus rustics*”, pretende compreender as técnicas de governo que são acionadas na produção das posições *discipulus iacto* e *discipulus rustics.*

5.1 Demandas postas aos professores universitários: produção do *discipulus iacto*

A atuação dos professores como mediadores e facilitadores é uma marca característica da docência inovadora, conduzindo o que pode ser dito e feito no âmbito do ensino universitário inovador, como discutido no capítulo anterior. Nessa condução da ação educativa, demanda-se nos discursos analisados, constituintes do dispositivo de inovação, que os professores utilizem metodologias ativas. Elas estão na ordem do discurso de inovação no ensino universitário e têm como alvo fabricar estudantes ativos. Pode-se observar no trecho da entrevista com a professora Kajam a relação entre inovação e estudante ativo.

> Primeiro momento que eu considero que está tendo inovação é quando o aluno se torna mais ativo. Acho que a gente já consegue uma inovação quando ele participa mais, né, quando a turma participa mais, quando ela se empodera mesmo. Ela começa a aplicar né, aquilo que tá sendo às vezes, colocado pelo professor, na sua prática também discente, como por exemplo, às vezes você dá uma aula discursiva, uma roda de discussão, e aí você propõe um seminário, aí no seminário você vê que também eles estão compondo rodas de discussões, dinâmicas, e tal. Aí você fala, mexeu de alguma forma, porque eles também saíram do convencional, de ficar só com slide e tal. Eu considero que está tendo inovação, eu acho que a inovação acontece quando a gente percebe esse aluno mais ativo no processo, e aí a partir desse momento a gente consegue ousar mais. **(Trecho da entrevista com a professora Kajam).**

Para Kajam, a inovação no ensino universitário acontece quando o estudante se torna mais ativo no seu processo de aprendizagem. Ela entende que a inovação está relacionada à participação dos discentes nas atividades propostas que saem do “convencional”, consideradas inovadoras. É possível notar que tal discurso compõe o dispositivo de inovação e se constitui em contraposição ao que é considerado convencional ou tradicional de ensinar “só com slide e tal”. Alguns exemplos de atividades que a docente menciona como inovadoras são rodas de discussão, seminários e dinâmicas. Para ela, essas atividades favorecem a participação do estudante. Em outras palavras, o professor inovador, ao utilizá-las em suas práticas de ensino, possibilita maior participação dos estudantes, estimulando a formação de um estudante ativo e participativo. Kajam afirma que, a partir do momento que os discentes se tornam ativos, os professores conseguem “ousar mais”. Pode-se perceber, portanto, uma relação de continuidade discursiva entre o discente ativo, as metodologias ativas e o docente inovador.

Nesse sentido, os discursos, integrantes do dispositivo de inovação, convocam os professores universitários a formarem estudantes ativos por meio da utilização de metodologias ativas e se inscrevem na sociedade da inovação como "economia política" da verdade, a qual está submetida à incitação econômica e política, isto é, a demandas próprias da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade requer sujeitos ativos, criativos e inovadores, portanto, ela tem "necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político" (FOUCAULT, 2015b, p. 52). Kuenzer (2012, p. 17), ao analisar o que se altera no cotidiano da sala de aula universitária com transformações do mundo do trabalho, afirma que as complexidades dos instrumentos de produção, o mercado em permanente movimento e a microeletrônica exigem "criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagens, capacidade para trabalhar em grupo [...], enfrentar os desafios de mudanças permanentes". Além de formar sujeitos criativos e ativos, essa racionalidade requer sujeitos capazes de aprenderem constantemente e que saibam trabalhar em equipe, contemplando as necessidades da *sociedade da inovação* e do mercado. Isso pode ser visto no texto coletivo desenvolvido pelos professores participantes dos Percursos quando falam da necessidade de produzir esse tipo de sujeito para o mercado.

> Faz-se necessário um *link* direto e imediato com o mercado de trabalho. A teoria deve estar preparada para dar suporte e fundamentação para a prática profissional. O mercado de trabalho precisa de pessoas cada vez mais qualificadas, com mais conhecimento e bem informadas. Faz-se necessário despertar e evidenciar os perfis criativos e proativos, que pensem, que discutam, que tenham autonomia. Profissionais que dominem o novo contexto social, as novas tecnologias e possuam competência para resolver questões do dia a dia profissional. **(Trecho do texto coletivo desenvolvido no Percurso Formativo pelos professores participantes).**

De acordo com o texto coletivo produzido pelos professores participantes do Percurso Formativo, é necessário despertar "perfis criativos e proativos" que também tenham "autonomia" para atender ao "mercado de trabalho". Além disso, de acordo com o texto, é necessário formar "profissionais que dominem o novo contexto social, as novas tecnologias e possuam competências para resolver questões do dia a dia profissional". É possível perceber nesse trecho a relação entre a demanda por sujeitos ativos, autônomos e competentes na resolução de problemas com as necessidades da *sociedade da inovação*. Esse discurso veicula que essa relação é necessária e deve ser feita de imediato, tendo efeitos de "verdades". É possível

pensar, dessa maneira, que se está inovando ao formar esses “perfis” de sujeitos para atender às demandas da sociedade.

Assim, para produção desses “perfis”, percebe-se uma incitação, em torno da formação dos profissionais da atualidade. Ou seja, a formação no ensino superior deve atender à racionalidade neoliberal, a qual dita que necessita de profissionais ativos. Nessa direção, para se constituírem como inovadores, os professores universitários são convocados a desenvolver atividades com os estudantes que os tornem mais ativos no seu processo de aprendizagem. Isso pode ser visto nos planos de ação inovadores que os professores apresentam no Percurso Formativo.

> [...] incluir mais os alunos na aula, deixá-los num papel mais ativo e não passivo. (**Trecho do Plano de ação pedagógica - docente Chertan).**
>
> [...] a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem pode gerar um resultado muito melhor. **(Trecho do Plano de ação pedagógica - docente Jih e Caph).**
>
> Assim, sinto a necessidade de estar operacionalizando da melhor forma possível a troca de conhecimentos com a turma e que os alunos sejam sujeitos ativos neste processo. **(Trecho do Plano de ação pedagógica - docente Kajam).**

Pode-se notar, a partir desses trechos, que há uma demanda por práticas de ensino que favoreçam a “participação ativa” dos estudantes. Para Jih e Caph, essa participação pode gerar “um resultado muito melhor”. Esse entendimento constitui-se em uma estratégia discursiva que legitima o uso de metodologias ativas, a incorporação das tecnologias digitais, a formação por competências, a atuação dos professores como mediadores e a centralização na aprendizagem discente. Afinal, divulga-se que esses mecanismos possibilitam a participação dos estudantes e, consequentemente, melhores aprendizagens. Ao professor, por meio de suas características inovadoras, cabe fomentar e gestar a formação desse sujeito ativo. Assim as marcas constitutivas da posição *docentis innovatus* atuam na produção do *discipulus iacto,* em uma continuidade discursiva.

Os professores universitários, ao serem acionados a tornarem-se inovadores, incorporando tecnologias, utilizando a formação por competências, as metodologias ativas e a focalização na aprendizagem do estudante, sentem necessidade em aprofundar os saberes didático-pedagógicos. É divulgado nos discursos integrantes do dispositivo de inovação que essas características da inovação no ensino superior favorecem a produção do estudante ativo e

participativo. É possível pensar que isso desperta o interesse do docente em legitimar a sua prática pedagógica nos saberes didáticos. Legitima-se, assim, os saberes didático-pedagógicos no ensino superior, como é possível observar nos trechos a seguir.

> Considero que o PerCurso me proporcionou ferramentas metodológicas que organizaram e tornaram científicas, do ponto de vista didático, a minha atuação docente. (**Trecho do Plano de ação - docente Aludra).**
> A semana dos Fóruns Temáticos foi central no meu processo de reconstrução prática e teórica. Embora eu tenha me inscrito no grupo Metodologias em Sala de Aula, fiz questão de baixar todos os textos das outras pastas, que incluem planejamento, avaliação e tecnologias. **(Trecho do plano de ação - docente Vega).**

No trecho acima, a professora Aludra afirma que os conhecimentos metodológicos veiculados no Percurso Formativo reorganizam a sua prática educativa, legitimando-a como científica. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 85), “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação”. É possível notar a segurança dos professores quando eles têm a oportunidade de aprofundar os saberes didáticos para atuação docente. Eles parecem se sentir autorizados a atuarem como professores nesse nível de ensino. Pimenta e Anastasiou (2010) reiteram a importância da articulação dos saberes da prática com os da pedagogia, a fim de produzir os saberes pedagógicos na ação educativa. Para Foucault (2015a, p.220), “não há um saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.”

Os saberes veiculados pelo discurso da pedagogia universitária adquiriram estatuto de verdade, uma vez que os professores demonstram interesse em articular esses saberes a suas práticas educativas, legitimando-as. Esse interesse também ficou evidente no trecho do plano de ação da professora Vega. Ela afirma que se inscreveu no fórum sobre metodologias em sala de aula, porém baixou todas as referências bibliográficas dos fóruns de avaliação, planejamento e tecnologia do Percurso Formativo, dos quais ela não participou ativamente, mas os quais desejou conhecer. Isso mostra o desejo dos professores universitários em legitimar suas práticas educativas no discurso científico da pedagogia, visto que docentes das diversas áreas do conhecimento, frequentemente, ministram aulas no

ensino superior sem ter tido uma formação inicial para atuação na docência universitária (CUNHA, 2016; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012).

Pode-se perceber a emergência no ensino superior da valorização dos saberes pedagógicos na docência universitária em algumas áreas do conhecimento, conforme pode ser visto acima. Uma das explicações para tal valorização pode estar relacionada ao acesso às tecnologias digitais. Assim, o conhecimento tende a ser mais acessível aos sujeitos por meio de diferentes fontes, não ficando focalizado no professor. Corroboram esse fato as possibilidades das tecnologias digitais no acesso rápido à informação e na ressignificação do tempo e do espaço. Esse cenário cria instabilidades nos discursos legitimados na docência universitária. O discurso de que quem tem conhecimento sabe ensinar prevaleceu na docência universitária no século XX (CUNHA, 2008; 2016). Ele se sustentou numa sociedade em que a divulgação do conhecimento se concentrava nas instituições de ensino e nos professores. Porém, com a ampliação do acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais, esse discurso passa a ser confrontado, desestabilizado. Pode-se notar, no trecho abaixo, a desestabilização do discurso que desvalorizava a necessidade de formação de professores do ensino superior para atuarem nesse nível de ensino.

> A professora Thabit se apresenta dizendo que: “Minha orientadora diz que se vocês querem seguir carreira acadêmica precisam dessa experiência [referindo-se à participação no Percurso]. Não é mais como era antes. A gente tem que se formar para saber lidar [faz referência que é preciso ter uma formação pedagógica para lidar com a nova geração de alunos]. E todos os orientandos dela passam por aqui [referindo-se à participação no Percurso] [...]
> Foi até ela mesma que me mandou por email” [sobre a oferta do Percurso]. [...]
> Na aula inaugural a fala do professor Alcor. Ele expôs, claramente, toda essa mudança de percepção dos alunos, como era e como é hoje, o uso do virtual [referindo-se às tecnologias digitais]. [...]
> A outra professora [na aula inaugural] disse sobre a falta da formação em docência nos cursos [refere-se, aqui, aos cursos de pós-graduação]. [...]
> Por isso eu acho importante a gente estar participando aqui [referindo-se ao Percurso]. **(Trechos do diário de campo sobre o encontro presencial Plano de estudos [32]dos Percursos).**

No trecho acima, a professora Thabit afirma que “minha orientadora diz que se vocês querem seguir carreira acadêmica precisam dessa experiência (referindo-se à participação no Percurso). Não é mais como era antes”. Parece-me

[32] Plano de estudos trata-se de um encontro presencial nos Percursos Formativos, em que os participantes apresentam suas demandas de formação e a partir disso realizam as escolhas das atividades que irão participar.

que outros saberes passam a serem valorizados na docência universitária, operando mudanças no discurso de desvalorização da formação pedagógica de professores no ensino superior. É possível notar o poder operando no sentido de debilitar a centralidade dos saberes da área de conhecimento na constituição dos professores universitários. Ao operar na ampliação dos saberes docentes para atuação no ensino universitário, ele provoca desajustes no discurso de desvalorização da formação pedagógica de professores no ensino superior. Nesse sentido, conclui a professora Thabit, “eu acho importante a gente estar participando aqui (referindo-se ao Percurso)”. Assim, os docentes são incitados a adquirirem outros saberes, como os pedagógicos e tecnológicos, a fim de continuarem atuando no ensino universitário. É possível observar as demandas por conhecimentos didático-metodológicos e tecnológicos nos trechos dos planos de estudos a seguir.

> Buscar uma melhor didática. Aprender novas metodologias de ensino. **(Trecho do plano de estudos de Rukbat).**
>
> [...] aprender a lidar com as novas tecnologias. **(Trecho do plano de estudos de Kuma).**

Interdita-se, assim, o discurso de que quem tem conhecimento sabe ensinar e autoriza-se o discurso da necessidade de se adquirir conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e didáticos para se ensinar na universidade. Tendo em vista que o discurso veicula e produz poder e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2015b) e é nele que opera o cruzamento entre poder e saber. Percebe-se uma implicação entre poder e saber, produzindo novas exigências para o exercício da docência universitária. Nessa direção, os professores são incitados a adquirirem saberes pedagógicos e tecnológicos para inovar na docência universitária e produzir sujeitos autônomos, ativos e participativos, que são exigências da *sociedade da inovação*, inscrita na racionalidade neoliberal. Observa-se, portanto, a incidência de exercícios de poder e de relações de saber que se interpenetram (FONSECA, 1995, p. 34) na produção do *docentis innovatus* e que têm efeitos na fabricação do discente ativo – *discipulus iacto.*

Na perspectiva foucaultiana, o poder está estreitamente vinculado ao saber. As relações entre saber e poder são mutuamente dependentes, pois um implica o outro. Torna-se, assim, um desafio aos docentes e às instituições de ensino se ajustarem ao novo contexto, em que é preciso integrar os saberes pedagógicos aos saberes da área de conhecimento. Em razão disso, emerge a

necessidade dos professores em adquirir saberes pedagógicos mais consolidados. Esse desejo e valorização dos saberes pedagógicos estão imbricados em relações de poder. Nesse sentido, “se por um lado, não há um saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder, por outro, estas relações se constituem e se efetuam conjuntamente com a produção de saberes a elas relacionados” (FONSECA, 1995, p. 34). Assim, a emergência de um saber pedagógico que possa legitimar cientificamente a dimensão da pedagogia universitária ocorre a partir de uma descontinuidade, em que há um corte, uma ruptura no discurso que reitera que quem tem conhecimento do conteúdo sabe ensinar.

Nesse sentido, a abordagem conteudista é questionada e o discurso do desenvolvimento de competências adquire legitimidade, a fim de propiciar uma formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento (KUENZER, 2012, p. 18). O professor não é mais visto como único detentor do conhecimento, sendo convocado a ocupar a posição de mediador dos processos de aprendizagem, tornando-se imprescindível a valorização dos saberes didático-pedagógicos para atuação na docência universitária.

Percebe-se a demanda por saberes pedagógicos e didáticos e uso das tecnologias digitais no ensino, como se pode observar nos trechos dos planos de estudos em que os professores apresentam suas demandas de formação nos Percursos.

> Exercer a docência no sentido de compreender o perfil do aluno de graduação, buscando novos métodos de ensino/aprendizagem que sejam atrativos, efetivos, incorporando novas tecnologias. (**Trecho do Plano de estudos de Etamin).**

O discurso que parece se tornar prevalente é de que para ensinar o professor universitário precisa desenvolver um conjunto de saberes que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), se constituem nos saberes específicos da área de conhecimento, nos saberes didático-pedagógicos e nos saberes da experiência.

> é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71).

Com isso, os professores são estimulados a adquirir conhecimentos pedagógicos “buscando novos métodos de ensino/aprendizagem que sejam atrativos, efetivos”, conforme trecho do plano de estudos de Etamin. Eles também desejam, aprender a “lidar com as novas tecnologias”, segundo Kuma. É divulgado, assim, que os conhecimentos pedagógicos e tecnológicos podem contribuir para tornar as aulas mais atraentes, dinâmicas e participativas. O efeito disso é a constituição da posição *discipulus iacto* que é marcada pela autonomia, pelo protagonismo, pela postura ativa e pela iniciativa discente nos processos de aprendizagem. É possível observar a relação que os professores estabelecem entre saberes pedagógicos e tecnológicos com aulas atrativas, participativas e dinâmicas nos trechos dos planos de ação a seguir.

> Aprender e aprimorar métodos de didática, como por exemplo, jogos em sala de aula, exposição de vídeos, discussões de temas atuais, como várias vezes apontados no curso, irá contribuir para meu objetivo de tornar minhas aulas mais atraentes e empolgantes [...].
> Minha intenção, no próximo semestre, é tornar as aulas bem menos expositivas e mais participativas. A partir dos feedbacks dos colegas, conheci novas técnicas que irei aplicar na disciplina. A inovação metodológica partirá de uma ideia compartilhada pelos colegas do curso: jogos jeopardy, jogos interativos entre os alunos. Minha ideia é dividir a turma em grupos, para que eles se posicionem e defendem, como advogados, cada uma das vertentes teóricas da economia do meio-ambiente. Acredito que irá aguçar o entusiasmo e a emoção nos alunos, fazendo com que a aprendizagem seja prazerosa. E complementarmente, esta também será uma nova forma de avaliação dos alunos. (**Trecho do Plano de ação - docente Ancha).**
>
> Deve-se incentivar pesquisa, ou seja, atividades a serem realizadas fora da sala de aula de maneira que o aluno corra atrás da informação e não, simplesmente, receba a informação do professor. **(Trecho do plano de ação - docente Misam).**

É possível notar que a docente Ancha deseja “aprender e aprimorar métodos de didática” e “conhecer novas técnicas” para aplicar em suas disciplinas. Tudo isso com o objetivo de mobilizar os discentes para uma postura ativa, tornando as “aulas mais atraentes e empolgantes”, “bem menos expositivas e mais participativas”. Pode-se pensar que esse discurso divulga que o prazer, o entusiasmo e a participação dos discentes vão engendrar inovação no ensino. Nesse sentido, tal discurso se vincula e integra ao dispositivo de inovação na produção de verdades nesse nível de ensino.

Parece que a docente considera haver uma continuidade discursiva entre as técnicas dos jogos interativos, a participação discente, o prazer e a aprendizagem

ativa. De acordo com Oliveira (2014), a aprendizagem ativa trata-se de um processo que exige a participação constante do discente nas propostas educativas. Segundo o autor, nesse tipo de aprendizagem o aluno é "protagonista do processo de ensino-aprendizagem em que os seguintes aspectos são destacados: o 'fazer' e o 'pensar' sobre todas as atividades que estejam desenvolvendo" (p. 4). Para Valente,[33] na aprendizagem ativa o discente "resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento" (p. 1). Ainda de acordo o autor, "diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos ou o Problem Based Learning (PBL)" (p. 1). Filho e Ribeiro (2008), em artigo que versa sobre inovação com uso de PBL ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), afirmam que o PBL consiste em "uma metodologia de ensino-aprendizagem surgida na escola de medicina da Universidade McMaster, no Canadá" (p. 2). Ela utiliza, segundo os autores, uma abordagem para "iniciar, enfocar e motivar a aprendizagem de conhecimentos social e profissionalmente relevantes" (p. 3). Assim, no ensino superior, essa metodologia é veiculada nos discursos como inovadora, constituindo o dispositivo de inovação.

É possível observar, nos planos de ação apresentados anteriormente, que os professores desejam "incentivar a pesquisa", utilizar "jogos em sala de aula" com o intuito de inovar em suas práticas educativas e promover a autonomia e a participação dos discentes. Para Berbel (2011, p. 32), a pesquisa científica é, também, uma metodologia de ensino ativa, em que os discentes desenvolvem habilidades intelectuais "como a observação, a descrição, a análise, a argumentação, a síntese, além de desempenhos mais técnicos, como o de elaboração de instrumentos para coletar informações". De acordo com a autora, essas habilidades intelectuais "permitem aos alunos condições mais propícias de novas iniciativas, de maior segurança em tomadas de decisão e, consequentemente, a percepção dos alunos de que eles podem causar as mudanças desejadas" (p. 32). É interessante notar, portanto, a continuidade discursiva entre metodologias ativas e aprendizagem ativa na constituição da posição *discipulus iacto*. Nesse sentido, essa

[33] Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xjFrm1PWB9sJ:www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf+&cd=1&hl=pt- BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 17 de novembro de 2016.

posição é engendrada por meio das metodologias ativas, que se constituem como marca característica da posição de sujeito *docentis innovatus*.

Os jogos são também, frequentemente, utilizados pelos docentes a fim de inovar na docência universitária. Para Arruda (2009), os jogos digitais têm uma dimensão lúdica e trazem modificações nas maneiras de ensinar e aprender. Ademais, eles têm o potencial de engajar as pessoas e motivá-las por meio de desafios a serem conquistados. Para Garbin (2014), os jogos, especificamente a gamificação, têm como principal estratégia a "sensação de vitória", ou seja, sentir que ganhou o jogo e seguir para a próxima fase. Essa sensação, quando utilizada na educação para promover a aprendizagem, pode se tornar o elemento motivador do estudante durante sua trajetória acadêmica (GARBIN, 2014). Ainda segundo Garbin (2014), a gamificação pode se desenvolver em qualquer ambiente,

> criando um fator lúdico ou competitivo na busca da resolução de problemas chave, ampliando o estímulo positivo para os vencedores. Assim qualquer instituição de ensino superior consegue inserir em sua metodologia de ensino, de alguma forma, a gamificação. (p. 8).

Algumas estratégias da gamificação podem auxiliar no engajamento dos estudantes nos seus processos de aprendizagem, como as regras, a meta, a competição e/ou cooperação e o sistema de *feedback*. Os jogos digitais e a gamificação na educação costumam ser denominados também como Game Based Learning, ou seja, Aprendizagem Baseada em Jogos. Como se vê, os discursos relacionados à utilização dos jogos e do processo de gamificação na educação se integram ao dispositivo de inovação, engendrando a produção do *discipulus iacto*, em continuidade com a docência inovadora e a *sociedade da inovação*.

Outra metodologia ativa mencionada em planos de ação inovadores dos professores participantes dos Percursos foi o "estudo de caso", também conhecido como "cases" ou "estudo do caso".

> Aplicação de *cases* – estudos de caso, para melhor assimilação e contextualização de situações reais com as quais os alunos podem precisar lidar em sua vida profissional. *Cases* poderiam ser utilizados de maneira muito útil nas aulas. **(Trecho do Plano de ação - docente Mira).**

> Repensar a forma como as aulas têm sido ministradas, procurando mesclar aulas expositivas com atividades mais atrativas como grupos de discussão orientada resolução de questões e estudos de caso, permitindo, assim, uma maior participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. **(Trecho do Plano de ação - docente Polaris).**

A docente Mira afirma em seu plano de ação que pretende aplicar em suas disciplinas o “estudo de caso”, a fim de preparar os estudantes para uma “melhor assimilação e contextualização de situações reais”. Segundo a professora, os alunos podem precisar lidar com essas situações em sua vida profissional. A docente Polaris propõe em seu plano de ação “atividades mais atrativas” como os grupos de discussão e o “estudo de caso”. Essas metodologias de ensino estão relacionadas às demandas da *sociedade da inovação*, pois simulam situações que os estudantes possivelmente terão na prática profissional. De acordo com Masetto (2010, p. 134), o estudo de caso tem “por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional simulada”. Essa simulação pode ser composta por vários aspectos considerados reais. Para Berbel (2011, p. 30), no estudo de caso “o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões”. Essa metodologia favorece que os discentes entrem em “contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31). Trata-se, portanto, de uma metodologia que coaduna com as necessidades da *sociedade da inovação*, uma vez que essa sociedade requer sujeitos que saibam resolver problemas de maneira diferenciada, criando soluções inovadoras e sabendo lidar com mudanças.

Observa-se, assim, que o discurso que legitima o uso do estudo de caso como metodologia produz verdades ao divulgar que ele prepara o profissional para lidar com situações reais do cotidiano de trabalho, possibilitando “melhor assimilação e contextualização”, além de se constituir como uma atividade “atrativa”, como se pode notar no trecho do plano de ação de Mira e Polaris. Divulga-se, ainda, que o estudo de caso pode possibilitar a constituição de sujeitos autônomos. Em outras palavras, sujeitos que estão preparados para lidar com problemas nas situações de trabalho e que terão condições de resolvê-los com certo grau de independência ou de autonomia. É possível pensar que esse fato pode diminuir o custo operacional da atividade realizada nas situações de trabalho, podendo gerar, ainda, uma responsabilização do sujeito por sua própria preparação para o trabalho. O “estudo de caso”, portanto, é mais uma metodologia ativa demandada ao *docentis innovatus* na fabricação da posição de sujeito *discipulus iacto,* a fim de atender às urgências da racionalidade neoliberal.

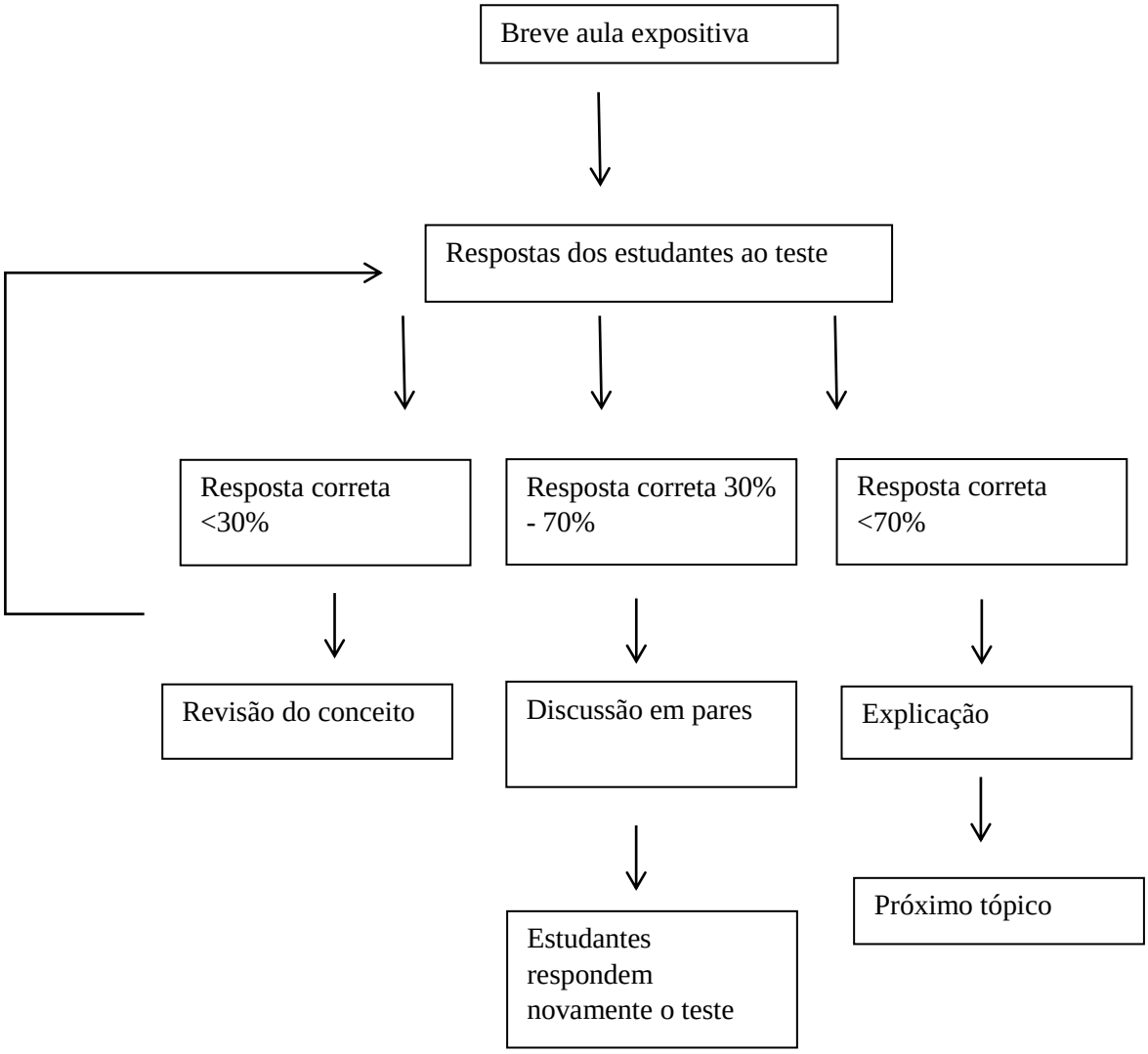
Outra metodologia ativa é o *Peer Instruction* (PI), ou instrução em pares, presente no plano de ação inovador das professoras Capih e Jih.

> O que se pretende inovar é aplicação do método “Peer instruction”, ou instrução em pares. Dessa maneira, os alunos estudarão o conceito antes das aulas e, através da formação de grupos, responderão as perguntas propostas pelos professores. Após esse período, o professor dará a resposta e os alunos que acertaram explicarão a resposta para o colega que errou no grupo e só depois o professor interviria. Esse processo será associado com aulas práticas de campo que serão beneficiadas pelo reduzido número de alunos. **(Trecho do plano de ação - docente Capih e Jih).**

Trata-se de uma metodologia ativa desenvolvida pelo professor de Física Eric Mazur, da Universidade de Harvard. De acordo com Crouch *et al*. (2007, p. 1), o PI consiste em “uma estratégia instrucional para envolver os alunos durante a aula através de um processo de questionamento estruturado que envolve todos os alunos”. O discente recebe o material de apoio para estudar antes de participar da aula presencial. Com base nesse estudo prévio, ele responde às questões sobre o conteúdo por meio de Learning Mangement System (LMS) ou Sistemas de Gestão da Aprendizagem (SGA), que são plataformas de aprendizagem que oferecem recursos e atividades *on-line.* Desse modo, o professor consegue verificar as respostas antes de ministrar a aula, analisando as questões com menor nível de acerto. Isso permite que o docente trabalhe as questões problemáticas em sala de aula. Então, durante a aula, testes são aplicados de forma intercalada nas discussões. Os testes podem ser respondidos por meio de um sistema semelhante a um *clicker*,[34] podendo também ser utilizados cartões para as respostas. Os estudantes têm alguns minutos para pensar sobre a questão antes de respondê-la. Dependendo do resultado da resposta, inicia-se uma discussão em pequenos grupos para se chegar a uma resposta correta. É possível compreender melhor o processo do PI por meio da Figura 7, a seguir:

[34] Os *clikers* constituem em aparelhos portáteis que possibilitam aos alunos responderem, de forma rápida, questões propostas por professores via Sistemas Pessoais de Respostas (SPR). Disponível em: http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=unicamp-clickers-sala-aula&id=010175120214#.WC7ngBvrvIU. Acessado em 18 de novembro de 2016.

Figura 7 - Processo do *Peer Instruction*



Fonte: Adaptação de Lasry; Mazur; Watkins, 2008, p. 1067.

Foi possível observar que o PI e as outras metodologias consideradas ativas são validadas por docentes universitários e adquirem estatuto de verdade de inovação pedagógica na docência do ensino superior. A docente Jih afirma em seu plano de ação que “o que se pretende inovar é a aplicação do método *Peer Instruction*”. Tal validação constitui-se em um efeito da ordem discursiva vigente da *sociedade da inovação*, que, por sua vez, produz as posições *docentis innovatus* e *discipulus iacto*. O uso das metodologias ativas, portanto, faz parte de um discurso autorizado sobre inovação na docência universitária, o qual é articulado ao dispositivo de inovação na fabricação dessas posições de sujeito.

Para Conterno e Lopes (2013, p. 518), as metodologias ativas “possuem raízes teóricas fincadas nas pedagogias não diretivas, respaldadas nos ideais de Escola Nova”. As “escolas novas”, segundo Cambi (1999), foram difundidas predominantemente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos e se firmavam em oposição à escola e à pedagogia tradicional, as quais desvalorizavam os aspectos ativos, produtivos e criativos das crianças. Ainda afirma Cambi (1999) que o trabalho desenvolvido pelas “escolas novas” formaram o projeto de educação “ativa”, que se nutria de uma visão democrática e progressista, inspirada na participação ativa dos sujeitos na vida social e política. De acordo com Cambi (1999, p. 527), “os grandes ‘mestres teóricos’ do ativismo devem ser reconhecidos em Dewey e Decroly, em Claparède (e sua escola) e Ferrière, além de Maria Montessori”. Para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), o discurso da participação ativa de estudantes no processo de aprendizagem foi difundido no Brasil por diversos teóricos da educação nas décadas de 20 e 30 do século XX, influenciados pelo pensamento de Dewey.

Cambi (1999) sintetizou os grandes temas da pedagogia do ativismo: na centralidade da criança ativa no processo educativo; na valorização do “fazer” por meio de atividades manuais, jogos e trabalhos; na motivação por parte da criança em aprender; na centralidade da realidade que circunda os sujeitos; na socialização e no antiautoritarismo. Assim, para Conterno e Lopes (2013, p. 518), “está se forjando um consenso de que as autodeterminadas metodologias inovadoras, respaldadas pelo não diretivismo pedagógico, poderão responder, de forma progressista, aos problemas da formação superior”. Em vista disso, circulam, portanto, ditos de que as metodologias ativas resolverão os problemas enfrentados pelo ensino superior ao serem desenvolvidas pela docência inovadora nos cursos de graduação, sobretudo, ao produzirem discentes ativos, autônomos e protagonistas de suas formações.

Outra demanda posta à docência universitária inovadora refere-se ao foco que deve ser oferecido de forma centralizadora ao processo de aprendizagem.

> O eixo da inovação foi deslocar especialmente o ensino para a aprendizagem, trabalhar de maneira formativa e não reprodutiva, pautada na reflexão individual de cada um no processo de aprendizagem coletivo. **(Trecho do plano de ação - docente Enif).**

> Por meio desse processo pude perceber que há alternativas à aula expositiva e que cabe ao professor inovar e tornar o aprendizado o sujeito da classe. **(Trecho do plano de ação - docente Merak).**

Nessa direção, a docente Enif considera que se deve deslocar o foco do processo de ensino para a aprendizagem no sentido de inovar no ensino universitário e que esse é “o eixo da inovação”. Merak também reitera essa afirmação, argumentando que cabe ao professor inovar ao tornar o aprendizado o centro das aulas. Para alguns autores como Masetto (2010), Rasco (2011), Leite (2012), Cunha (2008), esse deslocamento é considerado uma mudança de paradigma. Isso porque rompe com um paradigma tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e o transmite ao estudante ouvinte, que o repete como ato de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Esse paradigma tradicional é denominado por Paulo Freire (2015, p. 80) como educação bancária, que consiste no “ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante”. Ainda segundo Paulo Freire, na educação bancária o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem passivamente, memorizam e repetem”.

Nesse paradigma, o professor é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem. A educação considerada tradicional se caracteriza pela valorização do ensino em detrimento à aprendizagem, pela centralidade do professor como detentor do conhecimento que o transmite aos discentes. Essa educação produziu a posição *docentis traditum*, ou seja, o professor tradicional, que se centraliza no ensino e no conteúdo, com predomínio de atividades de tipo expositivas. Assim, é possível pensar que o professor inovador se constitui em contraposição ao *docentis traditum*. Então, como o foco na aprendizagem se tornou uma verdade educacional no ensino superior para inovar?

Uma das possíveis explicações reside na legitimação do foco da aprendizagem nos documentos oficiais europeus para a educação superior, em circulação no final dos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000. Podem-se elencar como principais documentos oficiais: Declaração de Sorbonne (1998); Declaração de Bolonha (1999); Comunicado de Praga (2001); Comunicado de Berlim (2003); Comunicado de Bergen (2005). Esses documentos enfatizam as ideias de facilitar a mobilidade de estudantes e professores, dar ênfase à aprendizagem ao longo da vida e à “extensão e promoção mundial do sistema europeu de universidades” (RASCO, 2011, p. 199). Um desses documentos é o projeto *Tuning Educational Structures in Europe*. Ele foi criado para “projetar uma nova arquitetura que cumpra as linhas básicas estabelecidas em Bolonha e válida

além das fronteiras europeias" (RASCO, 2011, p. 203). Percebe-se um interesse em divulgar as ideias veiculadas nesses documentos para o mundo. Sendo assim, Rasco (2011) afirma que *Tuning* impulsionou essa mudança de paradigma:

> Tuning se ergue, por sua vez, como o impulsor do que se denomina uma mudança de paradigma no qual se abandona – presumivelmente por obsoleta – a educação centrada no ensino, a qual equiparam com aquisição de conteúdos acadêmicos e que é a que se supõe prevaleceu na universidade, por uma nova educação superior centrada na aprendizagem. (RASCO, 2011, p.204).

Essa mudança de paradigma desloca o caráter coletivo do ensino para a centralidade da aprendizagem, cuja característica é predominantemente individual. Conforme Silva e Fabris (2013, p. 252), "o ensino (processo coletivo) perde a centralidade nas relações pedagógicas em detrimento da aprendizagem (processo individual)".

No Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas universidades federais até 2012. De acordo com o site do Reuni: "as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país".[35] Nessa direção, percebe-se que há incitações, por meio do Reuni, no sentido de promover a inovação pedagógica no ensino superior.

Essa inovação pedagógica foi vista no Projeto Reuni da UFMG como renovação das metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem, em que um dos objetivos era rever o modelo tradicional de ensino adotado nas disciplinas, baseado em aulas expositivas e quadro-negro, e que registrava altos índices de reprovação.[36] Dessa forma, o Projeto Reuni da UFMG visava renovar o modelo tradicional de ensino, o que facilitou a veiculação do discurso de mudança de paradigma, na qual ganhou centralidade o processo de aprendizagem em detrimento do ensino. O deslocamento do ensino para aprendizagem é acionado pelo dispositivo de inovação, a fim de produzir a posição de sujeito *discipulus iacto,* atendendo demandas da *sociedade da inovação* que necessita de sujeitos autônomos e em

[35] Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.
[36] Disponível em: <https://www.ufmg.br/reuni/o-projeto-final-enviado/3-renovacao-pedagogica-da-educacao-superior/>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

permanente aprendizagem. Os ditos que circularam nos Percursos Formativos evidenciaram como essa verdade educacional referente à mudança de paradigma nos processos de ensinar e aprender se faz presente na educação superior.

> Portanto, entre os principais desafios cito a necessidade de criar meios/métodos para motivar os alunos usando um novo modelo de ensino. É urgente mudar o paradigma de ensino tradicional. **(Trecho do Plano de ação - docente Gatria).**
>
> O mesmo se dará nas avaliações que, ao invés do formato tradicional, vão se basear em análises de vídeos/imagens/poemas/músicas em sua interface com os conteúdos estudados. **(Trecho do plano de ação - docente Thabit).**

Em seus planos de ação inovadores propostos no Percurso Formativo, os docentes Gatria e Thabit fazem circular o entendimento de que é preciso mudar o paradigma de ensino tradicional, em que os estudantes são considerados receptivos em relação ao próprio processo de aprendizagem e as avaliações permanecem no formato convencional. Para fazer funcionar a centralidade no processo de aprendizagem, é divulgada, nos discursos analisados, a necessidade de romper com formas consideradas tradicionais. Pode-se observar, ainda, que o discurso de inovação opera, frequentemente, desvalorizando o ensino tradicional: “é urgente mudar o paradigma de ensino tradicional”, conforme afirma Gatria. Essa mudança é tida como algo inovador e se integra ao dispositivo de inovação. Legitima-se, portanto, uma verdade educacional que está submetida à incitação econômica e política que tem por alvo pôr em funcionamento as demandas em se formar sujeitos ativos, autônomos e em formação constante, características da posição *discipulus iacto*, a fim de saber lidar com instabilidades e com problemas inesperados, respondendo de forma inovadora às necessidades da *sociedade da inovação.*

Parece haver também hibridismos didático-metodológicos, isto é, a articulação entre metodologias ativas com metodologias tradicionais, vistos também como forma de inovar na docência, conforme afirma Chow em seu plano de ação inovador.

> Praticamente todos os temas serão trabalhados por uma abordagem expositiva e por uma abordagem participativa e dinâmica de forma a despertar interesse, curiosidade e trabalhar diversas habilidades dos alunos. **(Trecho do Plano de ação - docente Chow).**

O plano de Chow evidencia a articulação entre metodologias, em que “praticamente todos os temas serão trabalhados por uma abordagem expositiva e por uma abordagem participativa”. Isso acontece também no plano de Polaris, citado

anteriormente, em que a docente afirma que procura “mesclar aulas expositivas com atividades mais atrativas”. É possível pensar que a articulação entre discursos tradicional e inovador produz hibridismos pedagógicos, a fim de atender a emergência do dispositivo de inovação na fabricação de sujeitos autônomos, participativos e ativos.

Diante do exposto, é possível notar que os professores são conduzidos a inovar no ensino por meio das metodologias ativas, da formação por competências, da incorporação de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, na atuação do docente como mediador e no foco da aprendizagem discente, a fim de produzirem sujeitos autônomos e ativos. Trata-se do dispositivo de inovação atuando na produção desses tipos de sujeitos, a fim de atender demandas da *sociedade da inovação*. Não são interessantes para essa sociedade sujeitos que reproduzem conhecimento, mas sim sujeitos ativos que constroem conhecimentos, criam coisas e processos novos, ou seja, sejam criativos, ativos e inovadores. Por isso, segundo Kuenzer (2012), “a formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas” (p.18). Ainda, de acordo com Kuenzer (2012), a memorização de procedimentos passa a ser substituída pela capacidade de utilizar conhecimentos para resolver problemas de maneira inovadora e original. Dessa forma, as demandas postas à docência universitária inovadora estão em continuidade com a urgência em forjar a posição de sujeito *discipulus iacto,* a fim de atender as necessidades da racionalidade neoliberal. Essa posição é produzida na articulação entre as metodologias ativas, que governam as condutas dos discentes e dos docentes no ensino universitário.

5.2 Autogoverno na produção do *discipulus iacto* e o *discipulus rustics*

As verdades veiculadas pelos elementos do dispositivo de inovação em como os professores podem atuar como mediadores no processo de ensino-aprendizagem conduzem a conduta dos professores, normatizando a forma de fazer docência universitária inovadora. Portanto, elas governam as práticas de ensino do professor inovador ao conduzir sua ação. Por meio das metodologias ativas, discutidas no tópico anterior, o professor busca produzir autonomia, protagonismo e

participação dos discentes nas atividades educativas. Ele é demandado a tornar-se mediador do processo de ensino-aprendizagem. Essa incitação é realizada no sentido de o professor formar estudantes em aprendizagem contínua e que sejam protagonistas e corresponsáveis por sua própria formação. Nessa direção, os discentes são incitados a autogovernarem suas condutas para aprenderem permanentemente por meio da busca de formação contínua, do protagonismo e da corresponsabilização da aprendizagem, conforme é evidenciado no PPC do curso de Medicina.

> Aprender a aprender. Ser protagonista do seu aprendizado, responsável pela busca do seu próprio conhecimento. Corresponsabilizar-se com a sua formação inicial e continuada para conquistar autonomia intelectual. (UFMG, 2015c, p. 19).

Sendo assim, os professores são incitados a se preocupar com a aprendizagem do estudante, mas no sentido de esse estudante se autogovernar (FOUCAULT,1993), isto é, estabelecer uma relação com ele mesmo para aprender. Em outras palavras, aprender a conduzir e controlar sua própria conduta para atingir a aprendizagem. É divulgado que para isso os discentes precisam “aprender a aprender”, “serem protagonistas do seu aprendizado” e “corresponsabilizar-se por sua formação”, conforme se pode observar no PPC do curso de Medicina. Todas essas demandas discursivas podem se constituir em técnicas de governo, ou melhor, técnicas que incidem sobre as condutas ou ações dos discentes, produzindo o *discipulus iacto*. Os planos e registros de ação pedagógica inovadores apresentados pelos professores nos Percursos evidenciam a demanda pelo protagonismo dos estudantes.

> Assim, era visível o quanto era estimulado o protagonismo do estudante desde o início da disciplina, já que foi a turma que sugeriu os temas a serem tratados ao longo do semestre. **(Trecho do Plano de ação - docente Rigel).**
>
> [...] no mundo moderno é imprescindível uma educação em que o estudante se transforme e seja protagonista de sua formação. (UFMG, 2015a, p. 45).

De acordo com o plano de ação do docente Rigel, havia um estímulo ao protagonismo estudantil na disciplina, uma vez que foram os discentes que sugeriram os temas trabalhados. Nesse sentido, eles participaram do processo de escolha do conteúdo. Nota-se uma relação muito próxima entre “protagonismo” e “participação”. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), em pesquisa realizada sobre esses termos, identificaram autores que fazem uso das expressões como sinônimos,

chegando à conclusão de que não há uma clara distinção conceitual entre as expressões. Tendo em vista a etimologia do termo protagonismo, observa-se que *protagnistés* “significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em acontecimento” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 4). Tendo em vista essa origem, muitos autores preferem utilizar a noção de “participação”, a fim de garantir a ideia de participação democrática, evitando o destaque do protagonismo singular ou ator principal (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413). É possível pensar, portanto, haja vista a etimologia do termo protagonista, que a participação dos discentes na disciplina pode ser caracterizada pelo processo democrático de escolha do conteúdo e/ou temas a serem desenvolvidos na disciplina, conforme trecho do plano de ação de Rigel.

No entanto, outros sentidos podem ser atribuídos ao protagonismo do estudante. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) discutem o protagonismo com vistas à formação cidadã dos estudantes no sentido de atender às transformações sociais e culturais nos campos do trabalho, da ciência e da tecnologia, tendo efeitos sobre as práticas cotidianas, a vida social e a produção de subjetividades. Os autores salientam que as circunstâncias indicam “uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (p. 413). Em suas pesquisas, eles identificaram discursos que circulam sobre protagonismo, de um lado os que advogam “a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades de produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais” (p. 422). De outro lado, tem-se a face conservadora e economicista do discurso do protagonismo, orientando para adaptações à nova ordem mundial e à superação individual, ou seja, um ativismo social acrítico, segundo os autores.

Pode-se observar no PPC do curso de Enfermagem, citado anteriormente, que há incitações no sentido de o estudante se tornar protagonista da sua própria formação. Sendo “imprescindível”, em outras palavras – imperioso, inevitável, urgente, essencial –, uma educação em que o estudante “seja protagonista”. É possível notar que ação do estudante é conduzida para que ele se torne protagonista de sua aprendizagem. Ou seja, que ocupe o lugar principal e seja o primeiro e, além disso, participe das decisões do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o protagonismo é acionado como uma técnica de governo que incide sobre a conduta dos estudantes, integrando-se ao dispositivo de inovação.

A técnica de governo protagonismo presente no dispositivo de inovação pode acionar a competição entre os sujeitos. Souza (2011) destaca a origem grega do termo em que *proto* significa “o principal, o primeiro”; *agon* significa “luta” e *agoniste* significa “lutador” e “competidor”. Assim, para ser o primeiro é necessário competir com os outros, especialmente, consigo mesmo e com suas condições de vida, a fim de protagonizar o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao operar como uma técnica de governo, o protagonismo pode produzir sujeitos ativos, autônomos e competitivos, atendendo às necessidades da *sociedade da inovação*. Leite (2012, p. 34) entende o protagonismo como um indicador de inovação pedagógica em que há “participação consciente e autônoma de alunos e professores nos processos formativos”. Corrobora essa ideia Cunha (2008), ao afirmar que o protagonismo constitui uma importante condição para a aprendizagem significativa e para a inovação, ao romper com a relação sujeito-objeto historicamente construído pela modernidade. A autora defende que o protagonismo reconhece os alunos e os professores como sujeitos ativos das suas aprendizagens, compreendendo “a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos” (CUNHA, 2008, p. 27). Observa-se que o protagonismo se faz presente nas ideias veiculadas pelas “escolas novas” difundidas no Brasil na década de 1930. Entretanto, elas são ressignificadas no ensino superior nos tempos atuais por meio do dispositivo de inovação. Nota-se, assim, uma continuidade discursiva entre protagonismo estudantil e docência universitária, entre *docentis innovatus* e *discipulus iacto*.

É possível pensar, ainda, que se presencia uma responsabilização do sujeito sobre seu processo de aprendizagem como se houvesse uma homogeneidade no interior do grupo de estudantes. Nessa direção, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) alertam sobre essa possível visão homogênea sobre os jovens/alunos, pois, para os autores, embora eles possuam características comuns, é importante atentar para as variações nas condições de vida, valores, costumes, educação, poder aquisitivo que podem ser encontrados nos grupos de estudantes.

Outra técnica de governo acionada nos discursos analisados, que integra ao dispositivo de inovação, é a autonomia. No plano de ação da docente Fomalhaut,

ela afirma que as inovações compõem um projeto para o desenvolvimento da aprendizagem pela autonomia.

> A preocupação em construir conhecimentos com autonomia dos estudantes, em tempos e espaços diversos, de forma moderna e interativa, sinalizou a necessidade da aproximação de ferramentas didáticas, diferentes das tradicionais, capazes de contribuir para o compartilhamento e usufruto das potencialidades da sociedade moderna. **(Trecho do plano de ação - docente Fomalhaut).**

Mas o que é a autonomia? Segundo o dicionário Michaellis, autonomia é a "capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania".[37] A autonomia pode funcionar como uma técnica, quer dizer, aquilo que produz a conduta do sujeito autônomo. Ela é incitada no dispositivo de inovação para que os professores a utilizem no sentido de estimular os seus estudantes a desenvolverem a autoaprendizagem. Segundo Saraiva (2013), a autonomia, vista como controle de si, incumbe os discentes de mais responsabilidades e de serem gestores de seus recursos, potencializando "a capacidade de cada sujeito realizar o governo de si" (SARAIVA, 2013, p. 21). Desse modo, cabe ao professor universitário delegar aos discentes a tarefa de aprender por meio de um trabalho que eles devem realizar sobre si mesmos.

Desse modo, os docentes do ensino superior são convocados a atuar como mediadores nos processos de ensinar e aprender no intuito de fomentar o autogoverno discente na atuação na *sociedade da inovação*. Para Rué (2007), um estudante possui mais autonomia quando tem autocontrole sobre suas atividades de aprendizagem, gerenciando o tempo e a qualidade da sua formação e, sobretudo, avaliando constantemente a própria conduta. Assim, para Rué (2007):

> - Você sabe o que faz e o que é, tem um certo autocontrole sobre os objetivos da sua atividade de aprendizagem.
> - É algo que atribui sentido, isto é, algo que implica, de alguma forma, seu próprio ponto de vista (e ainda melhor se envolve emocionalmente).
> - Exerce um grau de controle sobre os recursos, horários, procedimentos e qualidade do que está sendo executado.
> - Ele tem um elemento de apoio, como referência, e contraste (sociais, informativo ou processual) para avaliar os seus próprios comportamentos ou resultados. (RUÉ, 2007, p. 6).[38]

---

[37] Dicionário Michaellis. Disponível em:> http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autonomia> Acesso em: 28 de julho de 2016.

[38] Tradução livre de: Sabe qué hace y para qué, es decir, ejerce un cierto autocontrol sobre las finalidades de su actividad de aprendizaje.
- Hace algo a lo cual atribuye sentido, es decir, algo que le implique, de algún modo, en su propio punto de vista (y mejor aún si se le implica emocionalmente).
- Ejerce un determinado grado de control sobre los recursos, los tiempos, los procedimientos y la calidad de lo que está ejecutando.

Diante disso, percebe-se que para se produzir o *discipulus iacto* o estudante deve exercer uma série de operações sobre si que caracterizam essa posição de sujeito, tais como: o autocontrole sobre o próprio processo de aprendizagem, o controle do tempo e a autoavaliação constante de suas condutas. Nesse sentido, a técnica da autonomia atua conduzindo as ações dos alunos para que eles aprendam a se autocontrolar e autoavaliar. Para que isso ocorra, os professores universitários buscam conhecer e desenvolver processos de ensino que incitam a autonomia estudantil, a fim de constituírem uma docência inovadora no ensino superior, como no excerto a seguir.

> Desta forma, com uma abordagem metodológica diferenciada cumpre a proposta da ementa de "desenvolver a capacidade de leitura" de uma forma não mecanicista ou reprodutiva, mas formativa e reflexiva, trabalhando autoavaliação, e avaliação coletivamente construída, que enriqueceu o processo de trabalho autoconfiança e desenvolvimentos de autonomia crítica sobre o que eles, enquanto alunos, estão fazendo, e o quanto eles são responsáveis por isso. **(Trecho do Plano de ação - docente Enif).**

É possível perceber no plano de ação inovador da docente Enif que o desenvolvimento da autonomia estudantil foi proporcionado pela inserção da autoavaliação e da avaliação coletiva, reiterando a corresponsabilização dos discentes no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, "o quanto eles são responsáveis por isso". Depreende-se, portanto, que o autogoverno discente é incitado nas práticas educativas consideradas inovadoras. Na perspectiva foucaultiana, autogoverno seria a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo. Ele dirige a si mesmo toda uma série de exercícios, em que se autoquestiona, reflete sobre a sua conduta e questiona as suas ações para aprender. Nesse sentido, a autoavaliação pode funcionar como técnica de si, pois ela "refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2008, p. 51). Para Villas Boas (2008), essa análise conduz o discente a se perguntar: o que aprendeu? O que ainda não aprendeu? O que facilitou e/ou dificultou a sua aprendizagem? Dessa maneira, o estudante se autoquestiona no sentido de perceber as suas condutas a fim de reconduzi-las para uma aprendizagem efetiva.

- Dispone de algún elemento de apoyo, como criterio de referencia, y de contraste (social, informativo o procedimental) para poder evaluar las propias conductas o resultados. (RUÉ, 2007, p. 6).

No ensino visto como tradicional, cabia usualmente ao professor realizar sozinho a avaliação da aprendizagem. No caso da autoavaliação, o estudante participa também desse processo. Ao se autoavaliar, o discente regula a ação da sua própria aprendizagem. Esse processo envolve a regulação da ação de aprender (VILLAS BOAS, 2008, p. 53). É como se o sujeito se olhasse ao agir. Trata-se de um olhar sobre o que se está fazendo, enquanto se faz, de maneira contínua. É possível pensar, portanto, que a autoavaliação constitui em uma técnica para governo de si. Para Villas Boas (2008, p. 54), "por meio da autoavaliação, atinge-se o desenvolvimento das atividades cognitivas como forma de melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e pela diminuição da regulação externa do professor". Com isso, "almeja-se prioritariamente o desenvolvimento da autonomia do aluno" (VILLAS BOAS, 2008, p. 54). O dispositivo da inovação aciona, portanto, o autogoverno discente para se produzir estudantes autônomos e ativos.

O discurso do *aprender a aprender* incide na produção da posição *discipulus iacto* e, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 19), significa "tornar-se empresário de si". Ou seja, refere-se ao investimento que o sujeito faz sobre ele mesmo para aprender constantemente e, posteriormente ou concomitantemente, conseguir algum retorno. Esse discurso goza de *status* de verdade na educação contemporânea. Ele incita o discente "a fazer de si um sujeito que aprende" (SARAIVA, 2013, p. 20). No PPC do curso de Enfermagem se enfatiza o *aprender a aprender* como função primordial na formação dos enfermeiros.

> Para isso, a função primordial da formação é aprender a aprender, o que deve ocorrer de forma continuada, envolvendo novos espaços e novas buscas, e considerando que uma formação de qualidade não se esgota no tempo e lugar da escola. (UFMG, 2015a, p. 34).

O *aprender a aprender* funciona no sentido de regular a relação do aprendiz consigo mesmo para produzir um sujeito em permanente aprendizagem. Conforme o PPC do curso de Enfermagem, a aprendizagem "não se esgota no tempo e lugar da escola". Em outras palavras, a aprendizagem vai além dos cursos formais e se prolonga ao longo da vida. De acordo com o PPC do curso de Enfermagem, ela acontece "de forma continuada, envolvendo novos espaços e novas buscas". Parece que o dito do *aprender a aprender* convoca o discente a se tornar o principal sujeito da sua própria aprendizagem, responsabilizando-o por isso. Sendo assim, o professor como mediador e/ou facilitador seria um gestor dos discentes, pois "governa os alunos, orientando suas condutas para que se tornem

sujeitos capazes de uma busca autônoma do conhecimento" (SARAIVA, 2013, p. 22). Dessa maneira, o discurso do *aprender a aprender,* constituinte do dispositivo de inovação, incide na constituição de um aprendiz permanente de que a racionalidade neoliberal necessita no enfrentamento de mudanças e instabilidades a ela inerentes.

A fim de atender às demandas inscritas nessa racionalidade, o sujeito é incitado a ter iniciativa. No PPC do curso de Medicina da UFMG, objetiva-se que os médicos formados pela instituição desenvolvam a capacidade de "tomar iniciativa e gerenciar a força de trabalho, os recursos físicos e materiais e a informação, na busca de maior eficácia e melhor custo-efetividade das ações" (UFMG, 2015c, p.20). Em outras palavras, o estudante é convocado a ser constantemente propositivo, atendendo às demandas produzidas na *sociedade da inovação*. No PPC do curso de Engenharia Ambiental, a iniciativa, a ser desenvolvida pelos discentes, é vista como "atuação propositiva na busca de soluções para questões apresentadas pela sociedade" (UFMG 2016b, p. 9). Segundo o dicionário, o significado de iniciativa é "qualidade de quem concebe e executa espontaneamente qualquer coisa" e "ação ou efeito de ser o primeiro a propor e pôr em prática qualquer coisa".[39] Assim, a técnica da iniciativa é acionada no dispositivo de inovação para formar sujeitos propositivos, aptos a resolverem os problemas da sociedade.

Diante disso, a iniciativa opera na produção de estudantes ativos, ou seja, na disponibilização da posição de sujeito *discipulus iacto.* Esta é caracterizada pela proatividade, iniciativa, protagonismo, participação, autonomia e responsabilização dos discentes em relação ao próprio processo de aprendizagem. Parece-me que sua produção se dá por meio da atuação do *docentis innovatus* com uso de metodologias ativas, tecnologias digitais, formação por competências e mediação dos processos de ensino-aprendizagem, articuladas ao autogoverno discente como na prática da autoavaliação. A posição *discipulus iacto* tem a participação e o envolvimento discente como sua marca constitutiva, conforme trecho da entrevista com a docente Kajam.

> ***Discipulus Iacto***
> Eles [os estudantes] pedem para ver o conteúdo antes, que eles têm essa necessidade de ver antes, pra eles conseguirem debater. É uma estratégia, eu vejo como uma estratégia deles para utilizar a questão da aprendizagem

[39] Dicionário Michaellis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autonomia>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

> deles, da concentração, porque, se eles ficarem extremamente pacíficos no processo, eles vão cochilar, eles vão dormir, o cansaço vai vencer eles. Então eu vejo que a demanda deles é muito dessa ordem, compensar o tempo que eu estou aqui, e pra isso eu preciso participar mais, me envolver mais. **(Trecho da entrevista docente - Kajam).**

Nesse sentido, os estudantes buscam estudar o conteúdo antes das aulas presenciais, segundo Kajam “eles pedem para ver o conteúdo antes”. A professora afirma que essa constitui-se numa “estratégia” dos discentes a fim de desenvolverem a própria aprendizagem e não se tornarem “pacíficos no processo”. Assim, eles participam e se envolvem mais. Entretanto, Kajam ressalta que não são todos os estudantes que desejam participar muito das aulas.

> Porém isso não é, isso não são todos os alunos, a gente ainda tem um grupo de alunos que demanda a aula no modelo convencional, ele entende que se ele participar muito, ele não está tendo aula, ele está dando aula, então alguns alunos ainda confundem. **(Trecho da entrevista - docente Kajam).**

Para a professora Kajam alguns estudantes entendem que, se participarem muito, estarão ministrando as aulas e assumindo um lugar que seria do professor. De acordo com Marin (2010), ao analisar as fragilidades no uso das metodologias inovadoras, especialmente as consideradas ativas, sob a ótica dos estudantes, concluiu-se que eles se sentem perdidos quando se utiliza esse tipo de metodologia em alguns momentos do curso, especialmente em disciplinas básicas. A autora afirma que isso acontece, referendando-se nas respostas dos estudantes, porque ocorre uma mudança brusca do método tradicional para as metodologias ativas. Essa abrupta mudança gera insegurança nos discentes, requer maior esforço dos docentes e estudantes, exige mudança de comportamento, além de maturidade e organização por parte dos discentes (MARIN, 2010, p. 17-18). Essa insegurança pode explicar, em parte, a fabricação da posição *discipulus rusticis*, caracterizada por estudantes que, segundo a professora Kajam, “demandam a aula no modelo convencional”. É possível pensar em estudantes com interesse em “assistir” às aulas, ou melhor, desejam ter aulas expositivas, nas quais os professores explicam o conteúdo e o estudante presta atenção, memoriza e registra. Podem-se notar essas marcas da posição *discipulus rusticis* no trecho da entrevista realizada com o docente Jabbah.

> ***Discipulus Rusticis***
> Às vezes ainda escuto o argumento de que é melhor ter prova do que ter trabalho, porque a prova é uma atitude reativa, né? O estudante recebe ela e em duas horas ele faz ou não faz, então não tem tanto sofrimento, não

> tem que sair do lugar para fazer alguma coisa. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade que ele tem que ir para prática e resolver. **(Trecho da entrevista docente Jabbah).**

Para o *docentis* Jabbah alguns estudantes preferem realizar provas a trabalhos, porque não têm "que sair do lugar", ou seja, favorecendo "atitudes reativas". Para Jabbah é confortável para o estudante, porque ele gasta menos tempo para estudar, recebendo o conteúdo pronto. Dessa forma, pode-se perceber a disponibilização da posição de sujeito *discipulus rusticis*, caracterizada por sujeitos receptores e reativos em relação a sua aprendizagem e que reproduzem o conhecimento. Outra condição que pode abrir possibilidade para produção dessa posição relaciona-se à extensa carga horária dos cursos de graduação, o que pode dificultar a preparação prévia dos estudantes, fazendo com que eles tenham atitudes mais passivas, conforme fica evidenciado no texto dos professores participantes do Percurso Formativo.

> [...] A extensa carga horária dos cursos da graduação também leva os alunos a preferirem uma aula expositiva, com o conteúdo "mastigado", para facilitar que o mesmo muitas vezes seja decorado. Sendo assim, costumam reclamar de aulas que exigem uma preparação prévia por parte deles. **(Texto coletivo dos professores do Percurso – Situações didáticas).**

Os estudantes, de acordo com o trecho acima, preferem aulas expositivas "com o conteúdo mastigado, para facilitar que o mesmo muitas vezes seja decorado". Por isso, eles "costumam reclamar de aulas que exigem uma preparação prévia por parte deles". Parece haver, assim, uma descontinuidade discursiva entre o *docentis innovatus* e o *discipulus rusticis* porque há uma ruptura no que se refere à demanda posta à docência inovadora. Esta é convocada a produzir discentes que se preparam previamente e participam das aulas, tendo como marca uma postura ativa. Ao passo que o *discipulus rustics* caracteriza-se pela receptividade e reprodução do conhecimento. A produção dessa posição parece ser efeito da criação de outras formas de existência dos discentes em relação ao seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, pode-se pensar que os estudantes inventam essas outras formas para conseguir atender às exigências dos cursos de graduação como, por exemplo, a extensa carga horária, que podem impossibilitar a preparação e participação ativa em todas as aulas. Para os discentes, torna-se mais fácil receber o conteúdo "mastigado" por meio de aulas expositivas do que estudar previamente para todas as aulas. Tal postura, considerada, muitas vezes, "passiva" pode ser pensada como escapes ao dispositivo de inovação que visa responder à produção

de sujeitos ativos, participativos e autônomos. Nesse sentido, os estudantes podem não conseguir atender às diferentes exigências dos cursos e, assim, ocupam a posição *discipulus rustics*, produzindo resistências às demandas da racionalidade neoliberal. A posição de sujeito *discipulus rustics* se produz em meio a essas relações de poder. Dessa maneira, o *discipulus rusticis* contraria às demandas postas à docência inovadora de formar sujeitos ativos e participativos para a *sociedade da inovação* inscrita na racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, a atuação do professor como mediador pode produzir outras relações de poder como resistências por parte de estudantes a determinadas propostas metodológicas e à mudança de postura do professor. O *docentis innovatus*, ao ser acionado a atuar como mediador do processo de ensinar e aprender, não está isento de vivenciar resistências e conflitos na relação pedagógica. Para Foucault, conforme Machado (2014), as relações de poder são produtivas. Assim, é por meio delas que outras posições de sujeito são fabricadas, definindo, assim, campos de ação para que os sujeitos se insiram nessas relações.

Nesse caso, a produção da posição *discipulus iacto* é um dos efeitos das relações de poder que se faz presente no dispositivo de inovação no sentido de os sujeitos atuarem de maneira ativa no seu processo de aprendizagem. Está “no verdadeiro” do discurso de inovação, constituinte do dispositivo, o entendimento de que se o professor atuar como mediador o estudante poderá agir de maneira ativa, ser parceiro e corresponsável por sua aprendizagem. Nessa direção, haveria uma continuidade discursiva entre docência inovadora e *discipulus iacto*. Porém, isso pode não acontecer necessariamente, pois nesse processo incidem relações de forças que limitam ou dificultam tal atuação, podendo, assim, ter outros efeitos, como a posição *discipulus rusticis*.

Diante disso, ao longo dos capítulos analíticos desta dissertação, argumentei que a sociedade da inovação, inscrita na racionalidade neoliberal, tem como urgência formar sujeitos proativos, autônomos e participativos que são acionados pelo dispositivo de inovação, tendo como efeito a produção das posições de sujeito *docentis innovatus* e *discipulus iacto.*

Foi possível perceber que a posição *docentis innovatus* se constitui em contraposição à posição *docentis traditum*. Esta é caracterizada pela valorização do ensino em detrimento da aprendizagem e na centralidade do professor como detentor do conhecimento, além de ser marcada por aulas expositivas de utilização

das tecnologias como suporte nos processos de ensinar. De outra parte, a posição *docentis innovatus* possui marcas características como o ensino por competências, a centralidade no aprendiz e na aprendizagem, o uso de metodologias ativas e a incorporação das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. Segue, assim, em continuidade com a posição *discipulus iacto* que é marcada pela proatividade, autonomia, participação, competitividade e criatividade, atendendo às urgências constituídas na *sociedade da inovação*. Ao passo que a posição *discipulus rustics* rompe com demandas dessa sociedade por se caracterizar pela recepção e reprodução do conhecimento.

Compreendo, portanto, que essa continuidade discursiva entre *docentis innovatus* e *discipulus iacto* funciona atendendo às demandas da racionalidade neoliberal que incita a produção do discente ativo no funcionamento da *sociedade da inovação*. Todavia, não é qualquer inovação, trata-se de uma inovação regulada. Em outras palavras, trata-se de discursos que são tomados como verdadeiros sobre inovação na docência universitária e que convocam os professores universitários a serem inovadores de uma determinada maneira.

Foi possível observar que, para se tornar inovador, o docente universitário é convocado a utilizar metodologias ativas, incorporar tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, atuar como mediador, focar na aprendizagem do estudante em detrimento ao ensino. Esses procedimentos se constituem como marcas características do *docentis innovatus*, que acabam por atuar na regulação de condutas dos professores para que eles sejam considerados inovadores no ensino de graduação. Parece haver, portanto, uma forma de governo da docência universitária. Tal condução de condutas é acionada pelo dispositivo de inovação a fim de responder à urgência em se produzir sujeitos ativos, autônomos, participativos e criativos na *sociedade da inovação*. Diante disso, é possível pensar que se esteja produzindo uma inovação regulada no ensino universitário. Trata-se de inovações no ensino que seguem os desejos inventados pela sociedade contemporânea. Parece-me, portanto, que nessa inovação regulada estamos no nível das escolhas “entre alternativas previamente determinadas” (ASPIS, 2016, s/p).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A suposta existência
Como é o lugar
Quando ninguém passa por ele?
Existem as coisas
Sem ser vistas?
[...]
Estrela não pensada,
Palavra rascunhada no papel
Que nunca ninguém leu?
Existe, existe o mundo
Apenas pelo olhar
Que o cria e lhe confere
Espacialidade?
[...]

(Trecho da poesia *A suposta existência,* de Carlos Drummond de Andrade)

O trecho dessa poesia veio ao encontro das minhas reflexões sobre a "existência" após o mestrado. Vivi um movimento que me permitiu separar-me de mim mesma (FOUCAULT, 2014c, p.13). Tal movimento engendrou provocações, fazendo-me pensar diferentemente do que eu pensava e perceber diferentemente do que eu via. (FOUCAULT, 2014c, p.13). Descobri, assim, que os sujeitos têm potência de invenção e criação. Nesse sentido, tive a oportunidade de re-existir como pedagoga. Em outras palavras, trata-se da invenção de outras maneiras de existir como profissional. Tais formas se constituíram em diferentes possibilidades de pensar, sentir, relacionar-me e atuar como pedagoga. Essa constituição exigiu desenvolvimento de aprendizagens permeadas por sentimentos díspares, tais como: alegria, medo, angústia, certezas, incertezas, confiança, amor, afeto, esperança e muitos outros. Todos eles funcionaram em um movimento intenso que, por vezes, me potencializaram e também diminuíram o ritmo, mas em nenhum momento fizeram-me desistir ou desacreditar da potência da re-existência. Parece-me que eles foram dosados à medida que se faziam necessários na constituição da pedagoga-universitária.

Por isso, acredito que ao final desta etapa o resultado não residiu "apenas" em uma dissertação. Posso dizer que esse processo me envolveu de tal maneira que também deslocou a minha percepção em relação à vida, colocando em suspenso verdades fabricadas que são constituídas, a fim de atender determinadas demandas imbricadas em relações de poder que compõem a sociedade atual.

Ao propor analisar a produção do *docentis innovatus* no ensino superior, busquei entender as condições de emergência dessa posição de sujeito na contemporaneidade. Assim, indagava-me constantemente por que essa posição apareceu nesta época, e não em outra. Ao mapear os discursos de inovação em circulação nos sites, nas legislações, nas políticas governamentais, nos ditos de professores universitários e nas instituições, foi possível perceber um dispositivo de inovação em funcionamento na sociedade contemporânea. A inovação acontece de maneira tão intensa que alcança as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Ela é naturalizada e valorizada pelos sujeitos. Nesse sentido, eu voltava a indagar o porquê dessa naturalização. Daí em diante, comecei a colocar a inovação em suspenso. Assim, foi possível entender, tomando como base as ferramentas de análise foucaultiana, que a inovação adquire *status* de verdade por meio das técnicas do desejo-valor, da distinção e da criatividade. Tais técnicas são acionadas discursivamente, pois atuam fazendo com que os sujeitos se diferenciem e tenham condições de sustentar a concorrência, possibilitando que entrem na lógica do capital, no jogo econômico. Essa “naturalização” da inovação se consolida ao constituir-se em uma rede de micropoderes que governa os sujeitos, convocando-os a se tornarem inovadores.

Percebi, então, que a dimensão econômica parece capturar a inovação. Nesse sentido, foi possível notar que estava em jogo uma forma de governar que exigia sujeitos ativos, competitivos, autônomos e, assim, inovadores, a fim de sustentar a lógica do capital. A produção desse capital está relacionada à concorrência e para vencê-la os sujeitos são demandados a inovar. A arte de governar que encontra o seu fundamento no econômico e entende que a concorrência deve ser estimulada é entendida nesta dissertação como a racionalidade neoliberal. Tal forma de governar considera que o Estado deve garantir a concorrência. Assim, os discursos das legislações e das políticas de governo incitam a produção da inovação, a fim de sustentar esse mercado concorrencial por meio de instituições específicas como as universidades e as empresas. Essas são convocadas a se articular para produzir inovação. Dessa maneira, consolida-se o que nomeei como *sociedade da inovação.*

Observou-se que elementos heterogêneos como os discursos de inovação, as legislações analisadas e as universidades compõem o dispositivo de inovação que atua na produção de sujeitos inovadores. Esse dispositivo emerge

nesta época a fim de atender à urgência da produção de sujeitos competitivos, ativos e autônomos na *sociedade da inovação*. Esses sujeitos são demandados a agir em um tempo que se caracteriza por mudanças e incertezas constantes. Para produzir tais sujeitos, a universidade é acionada e funciona como uma engrenagem mestra, uma vez que é vista como a instituição privilegiada por promover a ciência e a tecnologia que possibilitam a produção da inovação. Assim, os professores universitários são provocados a atuar na produção desse tipo de sujeito. Para isso, são conduzidos a dirigir suas ações no ensino utilizando a formação por competências, as tecnologias digitais, a mediação, as metodologias ativas e a centralização na aprendizagem do estudante. Tais ações são divulgadas nos discursos analisados como inovadoras no ensino universitário.

Foi possível constatar que tal condução das ações dos professores no ensino universitário constituem-se em marcas da posição de sujeito *docentis innovatus*. Elas atuam no governo das condutas da docência universitária inovadora, atendendo demandas da *sociedade da inovação*, que precisa de estudantes ativos, participativos, autônomos, competentes e criativos que vão produzir inovação, e, assim, alimentar a concorrência de que necessita a racionalidade neoliberal. Nesse sentido, a *sociedade da inovação* demanda sujeitos que saibam resolver problemas novos de maneira original. Para isso, é divulgado nos discursos analisados que a formação por competências pode engendrar sujeitos que saibam articular conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de resolver problemas, tornando-os empreendedores de si – que saibam organizar o seu tempo para aprender constantemente –, atendendo exigências constituídas em uma sociedade em constantes mudanças. É divulgado, ainda, que essa forma de atuação na docência universitária produz sujeitos autônomos. Parece haver, assim, uma ordem discursiva em torno da inovação no ensino que divulga a formação por competências como capaz de engendrar sujeitos autônomos, colocando-os como corresponsáveis por sua formação. Assim, ao mesmo tempo que a formação por competência se constitui como uma marca da posição *docentis innovatus*, ela conduz a conduta dos professores para inovarem no ensino de uma determinada maneira.

Observaram-se também necessidades dos professores universitários em incorporar as tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. Eles parecem ávidos por integrarem tecnologias digitais às suas práticas educativas, pois afirmam que as tendências de inovação no ensino superior estão relacionadas ao uso delas.

Assim, parece estar se constituindo um imperativo da ciborguização na docência universitária. Tal ciborguização trata-se da alteração que as tecnologias digitais operam nos modos do fazer docente no ensino superior, de tal maneira que modifica o raciocínio pedagógico do professor nas tomadas de decisões e nas possibilidades de hibridizar espaços (formais e informais), tempos (presencial e *online*), saberes (tecnopedagógicos) e recursos (digitais e analógicos) na reorganização didático-pedagógica dos processos de ensinar e aprender. Assim, a ciborguização da docência constitui-se como exigência produzida na *sociedade da inovação*, instituindo outra marca da posição de sujeito *docentis innovatus*.

Constatou-se que as tecnologias são associadas à inovação, mas elas também concorrem com a docência, e seu uso em si não significa inovação necessariamente. Dessa maneira, as tecnologias são posicionadas de diferentes modos: como ameaça ou salvadora das aulas. O que resulta dessa relação de forças é a adesão dos docentes à apropriação das tecnologias em suas disciplinas. Elementos, portanto, que atuam na produção da ciborguização na docência universitária.

Foi possível notar também que as tecnologias digitais abriram possibilidades de se ensinar e aprender a “qualquer tempo” e em “qualquer espaço”. Elas operam, portanto, mudanças nos processos de aprender e de ensinar – na gestão do tempo e na personalização da aprendizagem. Com isso, o discurso da “liberdade de escolha” atua na produção da aprendizagem autônoma e dos sujeitos autônomos. Há uma continuidade discursiva entre a incorporação das tecnologias no ensino e o desenvolvimento de discentes autônomos, que podem escolher o momento de estudar e aprender. A *sociedade da inovação* evoca esse tipo de sujeito para produzir a inovação de que necessita, pois, se cada sujeito tem a oportunidade de escolher, isso pode resultar em diferentes caminhos, processos e criações. Abre-se espaço para emergência do novo, uma vez que a partir de diferentes possibilidades outros elementos podem surgir, de tal modo que a autonomia e a personalização podem funcionar como técnicas para se inovar, rompendo com as formas tradicionais. Dessa maneira, sujeitos autônomos potencializam a inovação, gerando competitividade para a produção econômica e política.

Foi possível observar a emergência de outra marca característica do *docentis innovatus*: ser mediador na docência universitária. O docente é convocado

a substituir sua função de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem. Essa substituição é divulgada como “superação”. Nesse sentido, parece haver uma associação entre tornar-se mediador e ser melhor, progredir na atuação na docência universitária. Tal docência está em continuidade discursiva com o ensino por competências e com a integração das tecnologias digitais no ensino, atuando no governo das condutas dos professores do ensino superior. Além disso, percebeu-se que o professor mediador é convocado nos discursos analisados a atuar na docência universitária utilizando metodologias de ensino ativas. A utilização dessas metodologias no ensino é uma prática autorizada e legitimada na normatização que regula o ensino superior, adquirindo, assim, estatuto de verdade na *sociedade da inovação.* Enfim, na produção da posição de sujeito *docentis innovatus* as marcas constitutivas que regulam as condutas dos professores são articuladas às técnicas de “inquietar-se” e “mudar a si mesmo”, produzindo práticas educativas consideradas inovadoras na contemporaneidade.

Percebeu-se também que há uma continuidade entre a produção do discente ativo – sujeitos autônomos, ativos, criativos e inovadores –, que nomeei como *discipulus iacto*, e a docência universitária inovadora. Esta é demandada a produzir o estudante autônomo por meio do emprego das metodologias ativas. O dito de que as metodologias ativas possibilitam a produção de sujeitos autônomos tem *status* de verdade nos discursos e é constitutivo do dispositivo de inovação na educação superior, construindo a continuidade discursiva entre docência inovadora, metodologias ativas e *discipulus iacto*. Contudo, neste estudo, foi possível notar escapes a essa produção de sujeitos, ou seja, outras formas de existência que estão em descontinuidade com a *sociedade da inovação*, a saber: a posição de sujeito *discipulus rustics*, caracterizada pela recepção e reprodução do conhecimento por parte dos estudantes.

Observou-se também que o dispositivo de inovação, ao responder à urgência em formar sujeitos ativos, autônomos e competentes na resolução de problemas, veicula que se está inovando ao formar esses “perfis” de sujeitos. A docência universitária, convocada por esse dispositivo, fomenta e gesta a formação desse tipo de sujeito por meio das metodologias ativas. Para isso, os professores acionam os saberes didático-pedagógicos, a fim de legitimar suas práticas de ensino e, desse modo, eles se sentem mais seguros para atuarem nesse nível de ensino.

Percebeu-se a emergência no ensino superior da valorização dos saberes pedagógicos na docência universitária. De tal modo que o dispositivo de inovação operou no desbloqueio da valorização dos saberes didático-metodológicos da docência universitária. Talvez essa valorização ainda não seja prevalente em todas as áreas do conhecimento. Por isso, considero necessário investir esforços, em pesquisas futuras, a fim de analisar a circulação e divulgação dos saberes pedagógicos na docência do ensino superior nas áreas de exatas, humanas, biológicas e sociais no sentido de compreender as especificidades de cada área.

Foi possível notar nos discursos analisados algumas demandas postas à docência universitária, a fim de inovarem nas práticas pedagógicas nesse nível de ensino, são elas: os jogos ou *games*, o estudo de caso, o *peer struction* e a centralização na aprendizagem. O professor considerado inovador se constitui em contraposição ao docente considerado tradicional, pois se centraliza na aprendizagem do estudante e nas atividades que promovem interação entre os pares como os jogos, os estudos de caso e *peer struction*. Em contrapartida, na educação considerada tradicional valoriza-se o ensino em detrimento à aprendizagem, pela centralidade do professor como detentor do conhecimento que o transmite aos discentes. Essa educação produziu a posição *docentis traditum*, ou seja, o professor tradicional, que se centraliza no ensino e no conteúdo, com predomínio de atividades de tipo expositivas e que é combatida pelo dispositivo de inovação.

Constatou-se, ainda, que inovações que colocam o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem e que utilizam metodologias ativas podem constituir continuidade do discurso de inovação do movimento “Escola Nova” no ensino universitário. As ideias desse movimento se desenvolveram no nível da escola primária e com pouca intensidade no ensino superior nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Pode-se notar, portanto, que no século XXI o dispositivo de inovação operou um outro desbloqueio da inovação no ensino superior ao possibilitar a veiculação dos ditos da centralidade no estudante e da utilização das metodologias ativas como processos inovadores nesse nível de ensino. Poderia, assim, pensar em “universidade nova” ou “universanovismo”?

Constataram-se também outras maneiras consideradas inovadoras nas formas de conduzir as práticas de ensino dos professores universitários, como os hibridismos didático-metodológicos, isto é, a articulação entre metodologias ativas

com metodologias tradicionais. As demandas postas à docência universitária inovadora, portanto, estão em continuidade com a urgência em forjar a posição de sujeito *discipulus iacto,* a fim de atender às necessidades da racionalidade neoliberal. Esta é produzida na articulação entre as metodologias ativas, que governam as condutas dos discentes e dos docentes no ensino universitário.

Além disso, observou-se que os discentes são incitados a autogovernarem suas condutas para aprenderem permanentemente por meio da busca de formação contínua, do protagonismo e da corresponsabilização da aprendizagem. É divulgado que, para isso, os discentes precisam “aprender a aprender”, “ser protagonistas do seu aprendizado” e “corresponsabilizar-se por sua formação”. É possível notar que a ação do estudante é conduzida para que ele participe das decisões do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o protagonismo é acionado no dispositivo de inovação como uma técnica de governo que incide sobre a conduta dos estudantes. Outra técnica de governo acionada no dispositivo de inovação é a autonomia. Sendo assim, os docentes do ensino superior estão sendo convocados a atuar como mediadores nos processos de ensinar e aprender no intuito de fomentar o autogoverno discente na atuação na *sociedade da inovação*.

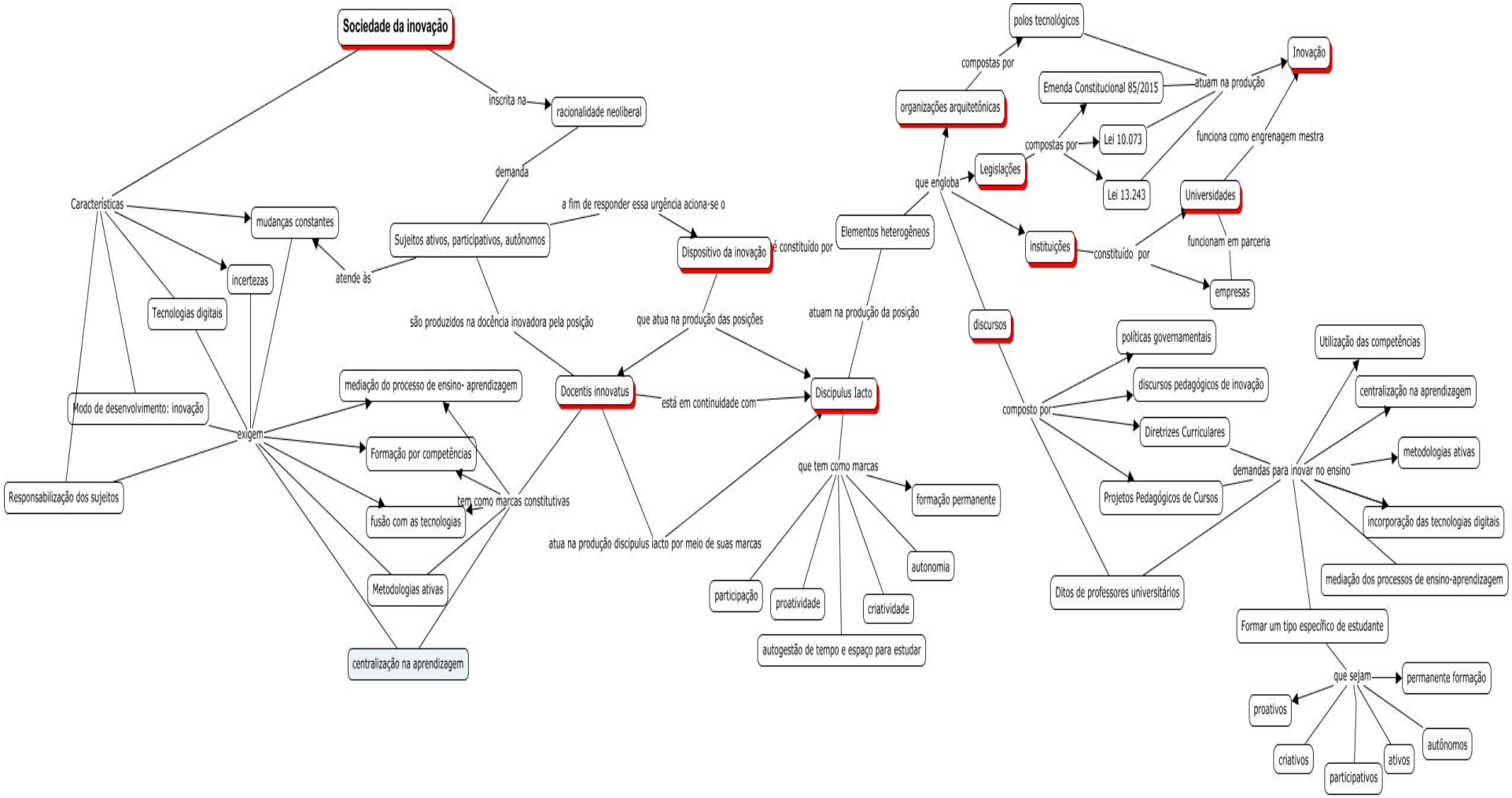
Diante disso, percebe-se que para se produzir o *discipulus iacto* o estudante deve exercer uma série de operações sobre si que caracterizam essa posição de sujeito, tais como: o autocontrole sobre o próprio processo de aprendizagem, o controle do tempo e a autoavaliação constante de suas condutas. Nesse sentido, a técnica da autonomia atua conduzindo as ações dos alunos para que eles sejam autônomos, aprendam a se autocontrolar e autoavaliar. Para que isso ocorra, os professores universitários buscam conhecer e desenvolver processos de ensino que incitam a autonomia estudantil, a fim de constituírem uma docência inovadora no ensino superior. Depreende-se, portanto, que o autogoverno discente é incitado nas práticas educativas consideradas inovadoras.

Tais práticas pedagógicas colocadas em funcionamento pelo dispositivo de inovação incitam os estudantes a dirigirem a si mesmos toda uma série de exercícios, em que se autoquestionam, refletem sobre a sua conduta e questionam as suas ações para aprender. Aciona-se, portanto, o autogoverno discente para se produzir estudantes autônomos e ativos. O *aprender a aprender* funciona no sentido de regular a relação do aprendiz consigo mesmo para produzir um sujeito em

permanente aprendizagem. Dessa maneira, ele incide na constituição do aprendiz permanente que a racionalidade neoliberal necessita no enfrentamento de mudanças e instabilidades a ela inerentes

Algumas ideias desenvolvidas nesta dissertação estão sistematizadas no mapa a seguir. Apontam-se no mapa algumas demandas constituídas na *sociedade da inovação* e os elementos que caracterizam as posições de sujeito *docentis innovatus e discipulus iacto*.

Figura 8 - Mapa conceitual: Produção das posições *docentis innovatus* e *discipulus iacto* na *sociedade da inovação*



Fonte: Produzida pela autora.

Constatou-se, ainda, uma posição de sujeito que escapa às demandas constituídas na *sociedade da inovação*, como as apresentadas no quadro acima, o *discipulus rusticis*, caracterizado por estudantes que demandam a aula no modelo tradicional, em que se presta atenção, memoriza e registra as informações produzidas pelos docentes. Nesse sentido, parece haver uma descontinuidade discursiva entre o *docentis innovatus* e o *discipulus rusticis* porque há uma ruptura no que se refere à demanda posta à docência inovadora. Esta deseja produzir discentes que se preparam previamente e participam das aulas, tendo como marca uma postura ativa. Ao passo que o *discipulus rustics* caracteriza-se pela receptividade na produção do conhecimento. Dessa maneira, o *discipulus rusticis* contraria as demandas postas à docência inovadora de formar sujeitos ativos e participativos para a *sociedade da inovação* inscrita na racionalidade neoliberal, apresentando-se como escape ao dispositivo de inovação. Enfim, foi possível observar que a inovação demandada no dispositivo não é de qualquer tipo, trata-se de uma inovação regulada.

Diante do exposto, não posso deixar de reiterar que esta pesquisa potencializou uma re-existência de pedagoga-universitária. Desenvolver assessorias pedagógicas e processos formativos com docentes que assumem inúmeras funções na universidade me faz pensar nas possibilidades de invenção e criação que podemos construir juntos no ensino universitário. Entendo, assim, que faz todo sentido a UFMG manter uma Diretoria de Inovação que tenha condições de investigar, assessorar e construir experiências com os professores, constituindo, assim, uma “constelação” que inventa novas formas de existir no ensino superior. Nesse sentido, será que é possível pensarmos em uma “inovação em si”?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo*? E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALASUUTARI, Pertti. *Researching culture:* qualitative method and cultural studies. Londres: Sage, 1995.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia, VIANA, Luciana. *Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital*. Farmecos/PUC-RS. Porto Alegre, dezembro, nº 20, p.34-40, 2008.

AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *Revista USP*. São Paulo, n.86, p.122-135. jun/ago, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A suposta existência. *In:* ANDRADE, Carlos Drummond de. A paixão medida. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens:* o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2009. 238f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. *Docência on-line:* ser professor em cursos de Turismo a distância. 2015.209f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ASPIS, Renata. *Minorias e territórios*. Blog Pensar a educação. Disponível em:< https://blogdopensar.wordpress.com/2016/10/31/minorias-e-territoriosocupacoe s/>. Acesso em outubro de 2016.

BASTOS, Celso da Cunha. *Metodologias ativas*. 2006. Disponível em:< http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em janeiro 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina:* Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun, 2011.

BIGNETTI, Luiz Paulo. *As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa*. Ciências Sociais, Unisinos, v. 47, n. 1, p. 3-14, jan/abr. 2011.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Inovação no ensino universitário: propostas e cenários. *In:* Seminário de pesquisa em educação da

região sul, 9, 2012, Caxias do Sul. *Anais XI Anped Sul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. 1-16.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.* Brasília: Diário Oficial da União de 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 1133 de outubro de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e nutrição. Diário Oficial da União: Brasília, 03 de outubro de 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem. *Resolução CNE/ CES Nº 3*, de 7 de novembro de 2001b. [online]. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Engenharia. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002a.* Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Física*. Resolução CNE/CES 9, de 11 de março de 2002b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior*. Parecer nº 146, de 13 de maio de 2002c*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf. > Acesso em janeiro de 2015.

_____. *Lei de Inovação***:** Lei n.º 10.973 de 02 de dezembro de 2004a. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. *Reforma da Educação Superior*: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004b.

_____. *3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação:* síntese das conclusões e recomendações. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. MCT, 2006.

_____. *Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007a*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em janeiro de 2015.

_____. *Ciência, Tecnologia e inovação para o Desenvolvimento Nacional – Plano de Ação 2007-2010*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007b.

_____. Ministério da educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.* Brasília: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 2009. p. Relatório.

_____. *Lei n.°12.711*, *de 29 de agosto de 2012a*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> acesso em 01/06/2015.

_____. Ministério da educação. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Brasília: Reuni 2012b – Relatório da Comissão constituída pela Portaria n° 126/2012, 29p. Relatório.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Medicina.* Resolução CNE/CES 3, de 20 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.fmb.unesp.br/Home/Graduacao/resolucao-dcn-2014.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. Constituição. *Emenda Constitucional nº 85/2015.* Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm>. Acesso em: julho de 2016.

_____. *Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.* Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Brasília, 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivo da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016.* Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPANÁRIO. Milton de Abreu. Tecnologia, Inovação e Sociedade. Organizacion dos Estados Iberoamericanos, 2002. *Seminário VI Módulo de la Cátedra CTS I Colombia* - Innovación Tecnológica, Economia y Sociedad. Disponível em: http://www.oei.es/historico/salactsi/milton.htm>. Acesso em janeiro 2017.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. *Trab. Educ. Saúde.* Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.503-523, set/dez. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-crítica em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. *A aula universitária, espaços de múltiplas relações, interações, influências, referências*. ANAIS do XIII ENDIPE. CD-ROM. Recife, 2006.

CORREA, Juliane. *Educação a distância*: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org). A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas no magistério. *In: O magistério na política cultural. Canoas:* Ed. ULBRA, 2006.p.19-68.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara*. São Paulo: JM, 1998.

_____. Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos pedagogia universitária.* São Paulo: USP, 2008.

_____. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência*. Em aberto*. Brasília, v. 29, n. 97, p. 97-101, set/dez. 2016.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. *Currículo, gênero e nordestinidade*. O que ensina o forró eletrônico? 2011.151f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CROUCH, Catherine H (et al). *Peer Struction:* engaging students One-on-One, All At Once. Disponível em: > http://www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=4990>. Aces-so em novembro de 2016.

DUSSEL, Ines; TIRAMONT, Guillermina; BIRGIN, Alejandra. Hacia una nueva cartografia de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralizacio

educativa argentina. *Revista de Estudios del Curriculum*. Barcelona: Pomares, v. 1, n. 2, p. 132-162, abr. 1998.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Sociedade pós-capitalista***.** 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

EUROPA. Declaração de Sobornne, de 25 de maio de 1998. Disponível em: < Declaração de Sorbonne » Grupo de Missão » Universidade de Coimbra. Acesso: abril de 2017.

_____. Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso: abril de 2017.

_____. Comunicado de Praga, 19 de maio de 2001. Disponível em: <Comunicado de Praga » Grupo de Missão » Universidade de Coimbra >. Acesso: abril de 2017.

_____. Comunicado de Berlim, setembro de 2003. Disponível em: < Comunicado de Berlim » Grupo de Missão » Universidade de Coimbra>. Acesso: abril de 2017.

_____. Comunicado de Bergen, 19 e 20 de maio de 2005. Disponível em: < Bergen Communiqué (Comunicado de Bergen) » Grupo de Missão » Universidade de Coimbra> Acesso: abril de 2017.

FABRIS, Elí Henn; DALÍGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogia e Saberes*, n.39, p. 49-60, 2013.

FERRETI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter; et al. *Inovação educacional no Brasil*: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERRETTI, Celso I; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de pesquisa*. v.34, n.122, p.411-423, maio/ago. 2004.

FERRY, Luc. *A inovação destruidora*: Ensaio sobre a lógica das sociedades modernas. Trad. Véra Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FILHO, Edmundo Escrivão; RIBEIRO. Luis Roberto de Camargo. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Cadernos EBAPE.BR.* Número Especial, ago. 2008.

FINO, Carlos Nogueira. Quatro ideias sobre a relação entre TIC e Currículo. *In:* MORGADO, José Carlos (et al). *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contexto Luso-Afro-Brasileiros*. De Facto Editores, v.II, 2015.

FLORIDA, Richard L. A ascensão da classe criativa: e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FONSECA, Marcos Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. *In*: FONSECA, M. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995. p. 21 -37.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*. a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Verdade e subjetividade*. Revista de Comunicação e linguagem, Lisboa, n.19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS H & RABINOW P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995b, p. 231-249.

_____. *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de janeiro: NAU Editora, 2002. 160p.

_____. *Estratégia, poder-saber***.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006. (Coleção ditos & escritos; 4).

_____. *Nascimento da Biopolítica:* curso dado no Collége de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, território, população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de pensamento***.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008c, 376 p. (Coleção ditos & escritos; 2).

_____. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense–Universitária, 2008d.

_____. *Estratégia, poder-saber***.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010. (Coleção ditos & escritos; 4).

_____. *A ordem do discurso*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *Do governo dos vivos*: curso no Collége de France (1979-1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

_____. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. *História da sexualidade*: o uso dos prazeres. São Paulo, Paz e Terra, 2014c.

_____. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2015a.

_____. *História da sexualidade 1*: a vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARBIN, Ramon Figueira. Gamificação na docência do ensino superior. 2014. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto a vez do mestre. Universidade Cândido Mendes, 2014.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. *A arte de construir competências: entrevista com Philippe Perrenoud*. Universidade de Genebra. Setembro de 2000, p.19-31. Disponível em:< https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html>. Acesso em abril de 2017.

GÓMES, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In: Educar por competências*: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED de 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org*). Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura, visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária:* caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. *In:* CASTANHO, Sérgio;

CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologias do ensino superior.* 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia:* realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. Petrópolis. Vozes, 2011.

LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric; WATKINS, Jessica. *Peer instruction*: from Harvard to the two-year. Am.J.Phys.76, november, 2008.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. *In:* LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 25-42.

LEMOS, André; LEVY, Pierry. *O futuro da internet*: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, André; PERL, Lara. Comunicação e tecnologia: uma experiência de sala de aula invertida. *Comunicação e Educação*. Ano XX, N.1, jan/jul, 2015.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n.38, p.29-39, jul./dez. 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: ed. 34, 1999. p. 11-18.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação por competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, *Maria Isabel Pedagogia universitária*: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA; Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. Avaliação (Campinas), mar. 2008, vol.13, n.1, p.7-36.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). *Disciplinas e integração curricular:* história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência*. In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). *Disciplinas e integração curricular:* história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Roberto. Introdução por uma genealogia do poder. *In*: *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARIN, Maria José Sanches (et al). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem*. Rev. Bras. Educ. med.* Rio de Janeiro, v.34, n.1, p.13-20, jan/mar. 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso (org). Professor universitário: um profissional de educação na atividade docente*. In*: _____. *Docência na universidade*. Campinas. SP: Papirus, 1998, p.9-26.

_____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Editora Sammus Editorial, 2003.

_____. *O professor na hora da verdade*: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. *Inovação no ensino superior*. São Paulo. SP: Edições Loyola, 2012.

_____. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior*:* um estudo num curso de Direito. *E-curriculum.* São Paulo, v.13, n.01, p.05- 27 Jan/mar.2015.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In: Educar por competências*: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

MEYER, Dadmar E. PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.) *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAN, José Manuel. *Informática na Educação*: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1, p. 137-144, set. 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em:< http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf.> Acesso em: 19 de maio de 2017.

NOVELI, Marcio. Do off-line para o online: a Netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a internet? *Organização em textos*. Ano 6, n.12. jul/dez, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes. A política e a cultura de inovação na educação superior. *In: Educação Superior e produção do conhecimento.* Campinas: Mercado das Letras, 2015.

OLIVEIRA, Wenderson Alves de. *Práticas instrucionais de aprendizagem ativa e Física para o ensino médio*. 2014.62f. Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER,

Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.23-45.

_____. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. *PontoUrbe*, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.

RASCO, Félix Ângulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. *In: Educar por competências*: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, Cristina D'Ávila. *Currículo escolar e gênero:* a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Vândiner. Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da "subjetividade lutadora". 2013. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

RUÉ, Joan. El aprendizaje en Autonomía, posibilidades y límites. *Simpósio internacional* - El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje. Barcelona: U. Pompeu Fabra, Organizado por RED-U, Red Estatal de Docencia Universitaria, 2007. Disponível em:< http://congresos.um.es/redu/barcelona2007/paper/view/441/411>. Acesso em novembro de 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In: Educar por competências*: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@:* currículos e ciborguização juvenil. 2010. 229f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. *In:* MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy (orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. Inovação Educativa. In: ZANTEN, Agnès. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In: Educar por competências:* o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SARAIVA, Karla. Pensando a educação a distância a partir de lições aprendidas com Foucault. *Muitas Vozes.* Ponta Grossa, v.2, n.1, p. 11-29, 2013.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Revista Educação e Realidade*. mai/ago. 2009.

SHUMPETER, Joseph Alois. *Teoria do desenvolvimento econômico:* uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes:* a escola em tempos de dispersão. Rio de janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Priscila da. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. *Profanações*. Ano 1. n.2, p.144-158, 2014.

SILVA, Silvio Bitencourt da; BIGNETTI, Luiz Paulo. A inovação social e a dinâmica de inovação aberta na Rede Brasileira de Living Labs. *In: Encontro da ANPAD,* 36, Rio de Janeiro. 2012, p.01-16.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis. Vozes, 2011.

_____. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Evandro Mirra de Paula. Nota sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2011-2020***.** Brasília, DF: CAPES, 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Docências inovadoras:* a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. Porto Alegre, v.36, n.2, p.250-261, maio/ago. 2013.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. *YouTube, juventude e escola em conexão:* a produção da aprendizagem ciborgue. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.* 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antônio. *Ciência e Tecnologia:* transformando a relação do ser humano com o mundo. *In:* IX Simpósio Internacional de Processo Civilizador, 9, 2005, Ponta Grossa. *Anais eletrônicos*. Ponta Grossa, 2005. Disponível em:< http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos.html>. Acesso em dezembro de 2016.

SOUZA, Maria Alda de. *A propósito do protagonismo juvenil*: quais discursos e significados? 2011. 151f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2011.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes. A netnografia como possibilidade metodológica para estudos no campo da EAD. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 11, 2014, Florianópolis. Agosto de 2014, p.1622-1636.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PADUA, Karla C. Virtualidades e alcance das entrevistas narrativas. *In: Congresso Internacional sobre pesquisa (auto) biográfica*, II, Anais. Salvador: [s.n], 2006. CD-ROM.

TRAVERSINI, Clarice S.; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: *Congresso internacional de educação:* pedagogias (entre) lugares e saberes, 5, 20 a 22 de agosto de 2007. Anais. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

UFMG. *Edital do Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação (PIQEG*). Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014a.

_____. *Relatório 2010-2013 – Percursos Formativos de docentes do ensino superior*. Belo Horizonte: Diretoria de Inovação e Metodologias de ensino, 2014b.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Escola de Enfermagem, 2015a.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física da Universidade Federal de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Instituto de Ciências Exatas, 2015b.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Faculdade de Medicina, 2015c.

_____. *Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino*. Giz. Belo Horizonte, 2016a. Disponível em:<https:www.ufmg.br/giz>. Acesso em 26 de maio de 2016a.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Escola de Engenharia, 2016b.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos*. Ponto Urbe [Online],* 11, 2012.

VALENTE, José Armando. *Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xjFrm1PWB9sJ:www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 17 de novembro de 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula Universitária e inovação. *In*: VEIGA, Ilma; Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. *Pedagogia universitária*: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000, p. 161-191.

_____. (Org). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Campinas. SP: Papirus, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice Salete. Por que Governamentalidade e Educação?. *Educação e Realidade,* v. 34, p. 13-19, 2009.

_____. *Foucault & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Anotações sobre a escrita. *In:* OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. *Formação do Investigador:* reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências***.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n.34, p.3-18, jun.2009. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8639576/7145. Acesso em janeiro de 2017.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevistas

Problema de pesquisa

Como a posição de sujeito docente inovador é produzida no ensino superior?

Entrevista narrativa

Inovar na docência universitária é...

Dinâmica dos sentidos

1. O que você **escuta** sobre inovação na docência universitária?
2. O que você **vê** de inovação na docência universitária?
3. O que você **sente** como inovador na docência universitária?
4. O que você **fala** sobre inovação na docência universitária?
5. O que você **faz** e considera como inovação na docência universitária?

Pontos de referência para condução da entrevista:

6. O desejo de inovar veio em quais momentos da sua atuação como docente?
7. Você se considera inovador na docência quando...
8. As melhores coisas em inovar são...
9. Os desafios em inovar na docência universitária são...

Inovar exige do professor universitário quais relações com:

- **Tempo**
- **Saberes docentes**
- **Formas de atuação na docência universitária**