

INOVAÇÃO EDUCACIONAL: Análise crítica da produção científica brasileira do período de 2018 a 2024

EDUCATIONAL INNOVATION: critical analysis of Brazilian scientific production from 2018 to 2024

Paulo Schuvarz¹

Carolina Wiedemann Chaves²

Resumo

Este artigo analisa como o conceito de inovação educacional é compreendido e aplicado na produção científica brasileira do período de 2018 a 2024, período marcado pela pandemia de Covid-19 e por reformas curriculares. Realizou-se revisão sistemática qualitativa em um corpus de 11 artigos, selecionados nas bases Periódicos CAPES e SciELO, combinando análise dedutiva, baseada em quatro categorias da literatura, e indutiva, por meio de dimensões emergentes. Os resultados indicam escrutínio crítico do conceito, com rejeição de sua tomada como valor em si e ênfase na inovação entendida como alteração de práticas pedagógicas. Emergiram três dimensões que estruturam o debate: a Social, voltada à justiça e transformação; a Tecnológica, com crítica ao determinismo; e a Organizacional, referente a reformas e governança. Em conjunto, elas evidenciam uma tensão entre modernização técnica e transformação formativa e sugerem que a avaliação de propostas considere finalidades emancipatórias e condições de realização no contexto escolar. Conclui-se que o conceito de inovação educacional permanece complexo e polissêmico, ainda que permita agrupar e distinguir diferentes enfoques. Nesse cenário, a pandemia e as políticas recentes atuaram como vetores que radicalizaram a crítica, deslocando a inovação do foco nos meios — recursos e normas — para os fins, isto é, as práticas sociais transformadoras.

Palavras-chave: inovação educacional; práticas pedagógicas; revisão sistemática; políticas educacionais.

Abstract

This article analyzes how the concept of educational innovation is understood and applied in Brazilian scientific production from 2018 to 2024, a period marked by the Covid-19 pandemic and curricular reforms. A qualitative systematic review was conducted on a corpus of 11 articles, selected from the Periódicos CAPES and SciELO databases, combining deductive analysis, based on four categories from the literature, and inductive analysis, through emerging dimensions. The results indicate critical scrutiny of the concept, rejecting its perception as an intrinsic value and emphasizing innovation understood as the alteration of pedagogical practices. Three dimensions structuring the debate emerged: the Social dimension, oriented towards

¹ Pós-Graduando do curso de Especialização em Inovação e Gestão do IFRS Câmpus Farroupilha. E-mail: ph7schuvarz@gmail.com.

² Orientadora: Docente do IFRS - Campus Farroupilha, Doutora em Design Estratégico (UNISINOS) E-mail: carolina.chaves@farroupilha.ifrs.edu.br.

justice and transformation; the Technological dimension, critiquing determinism; and the Organizational dimension, regarding reforms and governance. Together, they highlight a tension between technical modernization and formative transformation, suggesting that the evaluation of proposals should consider emancipatory goals and implementation conditions within the school context. It is concluded that the concept of educational innovation remains complex and polysemic, even though it allows for grouping and distinguishing different approaches. In this scenario, the pandemic and recent policies acted as vectors that radicalized the critique, shifting the focus of innovation from means — resources and norms — to ends, that is, transformative social practices.

Keywords: educational innovation; pedagogical practices; systematic review; education policies.

1 INTRODUÇÃO

A inovação educacional consolidou-se como um tema central e de elevada complexidade no debate pedagógico contemporâneo, cuja relevância se intensificou diante de um recente ciclo de reconfigurações estruturantes no campo educacional brasileiro. Esse ciclo inclui a implementação de políticas de abrangência nacional, como a Reforma do Ensino Médio instituída em 2017, amplamente difundida como Novo Ensino Médio (NEM), e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, ambas responsáveis por instituir novas diretrizes curriculares e por induzir mudanças nas práticas escolares. Ademais, a pandemia de Covid-19 provocou uma transição digital abrupta, cujos efeitos seguem sendo normatizados em dispositivos legais subsequentes, a exemplo da Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída em 2023. A articulação desses elementos — políticos, curriculares e tecnológicos — conforma um cenário dinâmico e tensionado, no qual se torna urgente problematizar o que as pesquisas nacionais têm denominado “inovação educacional” e sob quais pressupostos esse conceito vem sendo mobilizado.

Apesar de sua recorrência no debate pedagógico, o conceito de inovação educacional não é apresentado com um significado comum pelos diferentes autores da área. Buscando organizar essa discussão, a revisão sistemática de Tavares (2019) tornou-se um estudo de referência, ao mapear o cenário internacional até 2017 e sistematizar o significado do termo em quatro concepções recorrentes, que serão detalhadas no referencial teórico. Devido ao seu rigor e abrangência, o quadro

analítico proposto pelo autor é adotado como principal referência metodológica para este estudo.

A presente revisão parte de duas motivações complementares que validam a escolha de atualizar e aplicar este quadro específico. A primeira, Tavares (2019) aponta os limites de escopo do seu estudo e sugere a necessidade de aprofundar o olhar sobre o contexto brasileiro. A segunda refere-se ao período posterior à revisão realizada por Tavares (2019), que foi marcado por um cenário de ebulição política, sanitária e tecnológica na educação brasileira, sendo elas a BNCC, NEM e Pandemia Covid, ou seja, eventos que justificam uma atualização crítica do estado do conhecimento. Considerando as lacunas apontadas, formula-se a seguinte questão de pesquisa: De que modo a produção científica brasileira do período de 2018 a 2024 conceitua e operacionaliza a inovação educacional, e quais dimensões emergentes organizam esse debate, considerando o quadro analítico de Tavares (2019)?

Assim, o objetivo geral é analisar como a produção científica brasileira do período de 2018 a 2024 conceitua e operacionaliza a inovação educacional, e quais dimensões emergentes organizam esse debate, considerando o quadro analítico de Tavares (2019). Para atingir esse fim, os objetivos específicos são: a) mapear os artigos acadêmicos brasileiros do período de 2018 a 2024, nas bases Periódicos CAPES³ e SciELO⁴, que discutem o conceito; b) classificar as concepções de inovação educacional neles presentes, com base nas categorias de Tavares (2019); c) identificar novas concepções ou abordagens emergentes; e d) analisar a influência de fatores externos (pandemia, tecnologias, políticas públicas) nessas abordagens. Delimita-se, contudo, que o foco deste trabalho é teórico-conceitual, e não a proposição de soluções práticas ou gerenciais para a implementação da inovação.

O texto organiza-se em cinco seções. Na sequência desta introdução, a Seção 2 consolida o referencial teórico, situando o conceito do objeto de estudo no contexto contemporâneo e retomando as categorias de Tavares (2019) ao lado de contribuições recentes. A Seção 3 apresenta o delineamento metodológico da revisão sistemática qualitativa, explicitando escopo, estratégias de busca, critérios de elegibilidade e procedimento analítico. A Seção 4 reúne e discute os resultados,

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴ Scientific Electronic Library Online

com o mapeamento do corpus, a identificação de padrões, continuidades e rupturas, bem como a análise de dimensões emergentes e as influências de fatores como a pandemia e as políticas na área. Por fim, a Seção 5 apresenta as conclusões, explicita limitações, indica caminhos para pesquisas futuras e destaca as contribuições do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inovação educacional é um conceito cuja visão “pode determinar os próprios rumos da educação” (Gouvêa, 2025, p. 58), o que justifica sua centralidade nas discussões sobre políticas e práticas pedagógicas contemporâneas. Contudo, sua polissemia e o uso muitas vezes indiscriminado do termo demandam uma análise teórica cuidadosa. Neste estudo, parte-se do entendimento de que essa polissemia reflete a coexistência de múltiplos significados, vinculados a diferentes concepções epistemológicas e ideológicas (Tavares, 2019), o que faz da inovação um conceito complexo, multifacetado e em constante disputa.

Para organizar as diferentes abordagens sobre o conceito, a revisão sistemática de Tavares (2019) é adotada como principal matriz analítica, classificando o debate em quatro perspectivas centrais. A escolha desta tipologia justifica-se pela sua função de marco temporal e metodológico. Considerando que o autor sintetizou a produção científica sobre o tema abrangendo o período de 1974 a 2017, a adoção de suas categorias permite que a presente pesquisa atue como uma atualização do estado da arte para o ciclo subsequente, ou seja, do período de 2018 a 2024.

A primeira categoria, "Inovação como algo positivo a priori" (C1), é apresentada pelo autor como a adoção da inovação como "panaceia para os problemas educacionais". Nesta perspectiva, “só será considerado inovador aquilo que obtiver resultados positivos segundo os objetivos definidos por uma apreciação daqueles que controlam o processo.” (Tavares, 2019, p. 8-10).

Na "Inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional" (C2), Tavares (2019, p. 11) destaca que “a inovação educacional se coloca como uma estratégia que parte do centro do sistema escolar, logo, um mecanismo a mais de ordenação pedagógica e social.” Essa categoria trata de reformas conduzidas pelos

órgãos centrais do sistema de ensino, como políticas curriculares, programas governamentais e reorganizações institucionais.

De forma similar, a "Inovação como modificação de propostas curriculares" (C3) centra-se na alteração do currículo escolar, entendido pela análise como a "organização de experiências de aprendizagem realizada para conduzir um processo educativo." (Tavares, 2019, p. 11)

Por fim, a quarta categoria, "alteração de práticas educacionais costumeiras em um determinado grupo social" (C4) desloca o olhar para o cotidiano escolar. Segundo a explicação do autor, esses estudos:

Apresentaram argumentos para distinguir inovação, mudança e reforma. Assumiram a inovação como uma atividade comparativa realizada em um determinado contexto. E não se restringiram ao exame da inovação apenas no campo das práticas de ensino, mas examinaram as condutas de diferentes agentes que compõem o processo educacional (Tavares, 2019, p. 12).

Esse alicerce analítico, no entanto, ganha profundidade ao ser contextualizado e atualizado por contribuições contemporâneas. Conforme apontam

Sales e Kenski (2021), o conceito de inovação nem sempre teve a conotação positiva atual. Historicamente, a própria ideia de alterar a ordem estabelecida, que hoje se poderia associar à inovação, já foi considerada pejorativa, associada à heresia. As autoras explicam que foi o economista Joseph Schumpeter quem consolidou o sentido positivo do termo, mas o fez em uma definição diretamente relacionada ao meio mercadológico.

Essa herança do campo econômico gera tensões ao ser aplicada à educação, traduzindo-se frequentemente de forma reducionista como sinônimo de processos tecnológicos ou de simples mudança. Atualizando o debate, Tathyana Gouvêa (2025, p. 62), em seu livro *Inovação Educacional: Teoria e Prática*, define: "Inovação educacional é um processo intencional de mudança desenvolvida por uma pessoa, grupo ou sociedade, que estabelece uma nova prática social em contextos ou relações educacionais". Essa proposição marca uma ruptura fundamental com a herança mercadológica, ao deslocar a inovação do campo dos produtos e técnicas para o terreno das intencionalidades pedagógicas.

A definição apresenta o termo como uma prática social intencional e, acima de tudo, contextual. Nessa linha, Gouvêa (2025, p. 62) afirma que "não podemos afirmar que algo é inovador de forma genérica, isto é, o adjetivo inovador deve vir

acompanhado de um tempo e de um lugar". A autora ainda aprofunda a reflexão, ao diferenciar inovações pontuais, daquelas que buscam uma real mudança sistêmica. Estas últimas, que rompem com a estrutura hegemônica, são as que continuam a enfrentar as mesmas dificuldades históricas, representando um "desafio grande demais para iniciativas isoladas" (Gouvêa, 2025, p. 68).

Dessa articulação teórica, depreende-se o entendimento da inovação educacional não como mero recurso técnico, mas como uma prática social intencional e situada. Assim, o instrumental teórico deste estudo combina o quadro analítico de Tavares (2019), utilizado para a classificação dedutiva, com as contribuições críticas de Gouvêa (2025) e Sales e Kenski (2021). É sob essa lente conceitual complexa que se estruturaram os procedimentos de coleta e análise de dados detalhados na seção metodológica a seguir.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma revisão sistemática qualitativa de literatura, compreendida como uma forma de investigação que utiliza a literatura existente como fonte de dados primária. Conforme Sampaio e Mancini (2007, p. 84), esse método fornece um resumo das evidências sobre determinado tema mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. O recorte temporal do período de 2018 a 2024 foi definido por suceder a revisão de Tavares (2019) e por abranger um período marcado por transformações estruturais na área em questão. Os procedimentos detalhados de busca, seleção e análise são apresentados a seguir.

3.1 COLETA E SELEÇÃO DO CORPUS

As buscas foram realizadas no dia 15 de agosto de 2025 e atualizadas em 26 de agosto de 2025, no Portal de Periódicos CAPES e na biblioteca SciELO; adicionalmente, Scopus, Web of Science e Emerald foram consultadas em português, exclusivamente para verificar um possível alcance internacional de artigos brasileiros, no entanto, a busca não retornou resultados elegíveis. Optou-se por não incluir buscas em inglês ou espanhol, delimitando o corpus a artigos em

língua portuguesa publicados em periódicos nacionais ou que abordassem o contexto educacional brasileiro.

Utilizaram-se palavras-chave combinadas com operadores booleanos: (“inovação educacional” OR “educação inovadora” OR “inovação na educação” OR “inovar na educação” OR “ensino inovador” OR “inovação no ensino”). Aplicaram-se filtros de período (2018–2024), tipo de documento (Article/Artigo) e idioma (português), quando disponíveis.

Para a seleção do corpus, os critérios de inclusão foram: (a) artigos científicos publicados em português e revisados por pares; (b) foco no contexto brasileiro (autor, periódico); e (c) que definissem ou analisassem criticamente o conceito de inovação educacional. Foram excluídos: (a) duplicatas ou artigos indisponíveis; (b) editoriais, resenhas, teses, anais de eventos e demais materiais sem revisão por pares de periódico; e (c) textos com menção apenas superficial, tangencial ou sem tratamento autoral do conceito de inovação educacional.

O fluxo de seleção foi inspirado nas recomendações da diretriz PRISMA 2020 (Page et al., 2022). A adoção de práticas desse protocolo teve o objetivo de conferir transparência e rastreabilidade ao processo de busca e triagem, adaptando seus critérios à natureza qualitativa desta investigação. O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão está detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação, triagem, elegibilidade e inclusão

Etapa	Critério / Ação	n
Identificação	Registros identificados nas bases de dados (CAPES = 88; SciELO = 6; Scopus = 6)	100
	(-) Registros duplicados removidos	4
Triagem	(=) Registros para triagem (título e resumo)	96
	(-) Registros excluídos por título/resumo	73
Elegibilidade	(=) Artigos selecionados para leitura na íntegra	23
	(-) Artigos indisponíveis (n=1)	1
	(=) Artigos avaliados em texto completo	22
	(-) Excluídos (menção superficial ou tangencial)	6
	(-) Excluídos (sem definição do conceito)	5
Inclusão	(=) Artigos incluídos no corpus final	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A triagem e a extração foram realizadas pelo autor, com registro das decisões em planilha eletrônica, para assegurar rastreabilidade, resultando em 11 artigos

incluídos no corpus final. Esses estudos passaram, então, pelos procedimentos de análise descritos na subseção seguinte.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do corpus seguiu a Análise Temática, conforme sistematizada por Souza (2019) a partir da proposta de Braun e Clarke, entendida como um método flexível para identificar, analisar e relatar padrões de sentido, organizados em temas, a partir de dados qualitativos. Adotou-se uma abordagem predominantemente dedutiva, com apoio indutivo, partindo de uma grade inicial de códigos teóricos, sem abrir mão da emergência de novos temas ao longo do processo analítico.

Em um primeiro momento, realizou-se a familiarização com o corpus, por meio da leitura integral dos 11 artigos. Em seguida, efetuou-se a extração sistemática, em planilha eletrônica, dos trechos que definiam ou caracterizavam a inovação educacional. A partir desse material, aplicou-se um quadro dedutivo, tomando as categorias de Tavares (2019) como códigos iniciais para classificar as definições de inovação encontradas. Paralelamente, foram registrados padrões recorrentes que divergiam das categorias prévias. Esses dados foram agrupados em temas emergentes, que, após revisão, foram refinados e consolidados nas dimensões analíticas apresentadas na seção de Resultados.

O processo de codificação ocorreu em um ciclo de extração e classificação e outro de refinamento, em que códigos e temas foram revistos à luz do problema de pesquisa, buscando consistência interna e distinção entre as dimensões. Por fim, elaborou-se uma síntese narrativa das convergências e tensões identificadas entre os estudos, que fundamenta a discussão subsequente.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O corpus final concentra-se inteiramente entre 2020 e 2024. O vácuo de produções em 2018 e 2019 sugere que os eventos, como as reformas recentes, podem ter adensado o debate conceitual. Dos 100 registros iniciais, apenas 11 cumpriram os critérios de inclusão, analisando criticamente o conceito abordado. Este em si é um achado central, pois evidencia que a maior parte da produção que utiliza o termo o faz de modo superficial ou instrumental, confirmando a hipótese de polissemia e uso indiscriminado que motivou este estudo. O Quadro 2 identifica os

estudos e sintetiza o foco principal de cada contribuição, permitindo visualizar a distribuição temporal e temática do corpus.

Quadro 2 – Identificação do corpus e foco das contribuições

ID	Artigo (Autor/Ano)	Título	Foco Principal da Contribuição
A01	Sales e Kenski (2021)	Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias	Foca na percepção docente para definir a inovação como um processo "social, humano e contextualizado", onde a tecnologia depende de "ação política" para superar desigualdades.
A02	Trevisol e Bordignon (2022)	Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos	Defende a inovação como uma "mudança de paradigma" (e não um "uso de tecnologia") que exige a superação crítica das práticas tradicionais e o protagonismo docente.
A03	Oliveira (2021)	Inovação educacional e recursos didáticos no trabalho docente	Argumenta que a inovação é teleológica (não neutra), devendo servir à "transformação social". O "uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)" e as "práticas colaborativas" só são inovadores se atrelados a "propósitos emancipadores"
A04	Padova <i>et al.</i> (2021)	Contextos, aplicações e noções de inovação nos documentos oficiais da Secretaria de Educação (SED) de Santa Catarina (SC): Nova proposta de ensino inovador em filosofia	Analisa propostas curriculares e documentos oficiais (SED/SC) para o Ensino Médio Inovador, defendendo a inovação (curricular, metodológica) para formar "capital humano crítico e empreendedor", usando a Filosofia como ferramenta ética.
A05	Sousa (2023)	O discurso da inovação no ensino: uma análise semiótica	Contrapõe o "discurso da inovação" (oficial/tecnológico) à inovação real, definida como uma "alteração significativa nas práticas de leitura" alcançada pela "semiótica das práticas" (análise do sentido na leitura/escrita em contexto prático).
A06	Silva <i>et al.</i> (2023)	Tudo é novo? uma análise das significações de "inovação curricular" no Novo Ensino Médio	Analisa a "inovação curricular" na BNCC como uma reforma neoliberal (anos 70/90) que usa o discurso do "novo" para acobertar "velhos discursos" de poder, sem foco na justiça educacional.
A07	Leal e Sales (2021)	Metodologias ativas: efeitos de verdade acerca da inovação no ensino dentro da racionalidade neoliberal	Desvela os "efeitos de verdade" das metodologias ativas, criticando a inovação como "valor positivo"; conclui que são uma "forma de governo da docência" a serviço da "racionalidade neoliberal".
A08	Cruz e Giacomazzo (2023)	Ações docentes, tecnologias digitais e inovação pedagógica	Analisa quais "ações docentes" (mediadas por TICs) geram "currículos inovadores"; conclui que a inovação transcende o "uso instrumental da tecnologia", exigindo "autocrítica da prática" e foco nas "relações humanas, éticas e democráticas".
A09	Duarte (2022)	Educação para o século xxi e o Centro de Inovação Para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica	Problematiza o "slogan da inovação" como o "projeto da classe dominante", desvelando o papel do CIEB (organização privada) em atuar nas políticas (BNCC) para impulsionar TICs/Edtechs e legitimar o "esvaziamento da função social da escola".
A10	Pimentel (2020)	A inovação como política na educação e na modalidade a distância	Critica a inovação como política pública (viés mercantilista), defendendo a "inovação autêntica" como uma "ruptura" e "recontextualização das práticas pedagógicas" para promover "justiça social".
A11	Michels e Garcia (2024)	Inovação educacional – Análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade	Critica o "slogan da inovação" (via materialismo histórico), mostrando que o foco na "diversidade" é uma estratégia política para legitimar reformas (TICs, gestão) que visam a "adequação dos trabalhadores às demandas do capital".

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Com base no mapeamento do Quadro 2, observa-se que os artigos abordam o tema por múltiplas vias: percepções docentes e práticas em sala de aula, análises de documentos curriculares e normativos, leituras de discursos e políticas públicas, relações com o ensino a distância, efeitos e rearranjos no contexto da pandemia, entre outros recortes. Essa heterogeneidade de objetos, métodos e contextos mostra que não há uma única porta de entrada para o fenômeno.

Diante desse panorama, a classificação de Tavares (2019), embora fundamental como ponto de partida, é aqui aplicada de modo flexível. Uma vez que os estudos criticam, tensionam e frequentemente combinam categorias distintas, optou-se por mapear a incidência dos temas em cada artigo, em vez de tentar classificá-los de forma mutuamente excludente. Dessa forma, elaborou-se o Quadro 3, instrumento que representa o mapa da disputa de sentidos sobre a inovação educacional na produção científica brasileira. A síntese dessa articulação será detalhada na sequência.

Quadro 3 – Distribuição multidimensional no corpus (Tavares × Dimensões emergentes)

ID	Categoria(s) de Tavares (2019)				Categorias Emergentes		
	1. Valor Positivo	2. Reforma	3. Currículo	4. Alteração de Práticas	Social	Tecnológica	Organizacional
A01	Crítica	Abordagem secundária	Abordagem secundária	Foco central	Foco central	Crítica	Abordagem secundária
A02	Crítica	Abordagem secundária	Abordagem secundária	Foco central	Foco central	Crítica	Abordagem secundária
A03	Crítica	Abordagem implícita	Abordagem implícita	Foco central	Foco central	Foco central	Abordagem tangencial
A04	Crítica	Abordagem secundária	Foco central	Foco central	Foco central	Abordagem tangencial	Abordagem secundária
A05	Crítica	Abordagem secundária	Abordagem secundária	Foco central	Abordagem secundária	Crítica (Foco central)	Foco central
A06	Crítica	Crítica	Foco central	Abordagem secundária	Foco central	Abordagem tangencial	Foco central
A07	Crítica	Abordagem secundária	Abordagem tangencial	Foco central	Foco central	Abordagem secundária	Abordagem secundária
A08	Crítica	Abordagem secundária	Foco central	Foco central	Foco central	Crítica (Foco central)	Abordagem secundária
A09	Crítica	Abordagem secundária	Foco central	Abordagem secundária	Foco central	Crítica (Foco central)	Foco central
A10	Crítica	Crítica	Abordagem tangencial	Foco central	Foco central	Abordagem dual	Foco central
A11	Crítica	Crítica (Foco central)	Abordagem secundária	Abordagem secundária	Foco central	Abordagem secundária	Abordagem secundária

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

O Quadro 3 sintetiza o achado central deste estudo, ao correlacionar as categorias de Tavares (2019) com as três dimensões que emergiram indutivamente da produção analisada. Foram classificadas como *Foco Central* as ocorrências em que a dimensão constitui um eixo estruturante da argumentação do artigo; como *Abordagem Secundária* aquelas em que o tema oferece suporte teórico relevante, mas não protagoniza a discussão; e como *Tangencial ou Implícita* as menções periféricas ou superficiais no discurso. Adicionalmente, a classificação *Crítica* foi atribuída especificamente quando os autores abordam uma categoria não para adotá-la, mas para refutá-la ou denunciar suas limitações, evidenciando o movimento de rejeição a certos conceitos hegemônicos. A visualização dos dados apresentados no Quadro 3 revela que os estudos submetem o conceito a análises criteriosas, considerando diversas dimensões, ainda que com ênfases distintas.

4.1 RESSIGNIFICAÇÕES TEÓRICAS: AS DIMENSÕES EMERGENTES

A proposta das dimensões emergentes — Social, Tecnológica e Organizacional — não é substituir o referencial de Tavares (2019), mas evidenciar de forma mais clara o real sentido empregado pelo debate no Brasil. A primeira constatação que emerge do estudo é uma forte rejeição à Categoria 1 proposta pelo autor, a "inovação como algo positivo a priori". Os estudos contestam essa visão ingênua. A manifestação dessa crítica ocorre precisamente na forma como os autores abordam a Dimensão Tecnológica: ela nunca é um fim em si, mas um meio.

O estudo de Sousa (2023), por exemplo, recorre a Aquino (2023) para alertar que os educadores se tornam "presas fáceis do discurso prometeico da inovação tecnológica", cujo efeito real pode ser a "erosão daquilo que sabíamos fazer nas escolas" (Aquino, 2023, *apud* Sousa, 2023, p. 58). Na mesma linha de pensamento, Bordignon e Trevisol (2022, p. 14) apontam o desafio de "diferenciar a inovação tecnológica da inovação educacional", sob risco de incorrer no "grave equívoco de que bastaria disponibilizar as tecnologias diversas aos alunos, principalmente as digitais, para pensar que a inovação educacional aconteceria."

A crítica apontada não é isolada, mas sim uma tônica que reverbera nos estudos analisados. Cruz e Giacomazzo (2023, p. 17), ao analisarem o Ensino Superior, concluem que as tecnologias digitais "São recursos que por si só não produzem transformações na aprendizagem, dependem de como forem utilizadas".

Da mesma forma, Duarte (2022, p. 9) critica a visão "reducionista e gerencialista" de entidades que promovem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como solução para problemas complexos.

Portanto, uma técnica recorrente usada pelos autores é buscar definir o conceito por contraposição. A inovação não é o valor positivo, referente à C1, ou a técnica da Dimensão Tecnológica. Esta estratégia de definir "pelo que não é" encontra eco no referencial de Gouvêa (2025, p. 64), que argumenta que, embora a inovação seja contextual, uma forma geral de identificá-la é precisamente pela sua contraposição ao "modelo hegemônico" da "escola tradicional". Pelo exposto, é possível concluir que a Dimensão Tecnológica só ganha sentido quando subordinada a um projeto pedagógico e a condições concretas de implementação.

A Dimensão Organizacional analisa a inovação sob a ótica da governança educacional, reunindo, em um nível mais abstrato, o que Tavares (2019) mapeou originalmente como Categoria 2 (Reforma) e Categoria 3 (Currículo). Em vários dos estudos analisados, reformas legais e prescrições curriculares aparecem articuladas, com funções semelhantes no direcionamento de objetivos, conteúdos e práticas escolares, o que reforça a proximidade analítica entre C2 e C3. A opção por agrupar essas categorias em uma única dimensão não busca corrigir o referencial de Tavares, mas concentrar os elementos de regulação normativa e curricular, tornando o eixo mais intuitivo para fins de codificação e aumentando a possibilidade de reprodutibilidade em outros estudos de revisão ou de análise documental.

Nesta dimensão, o corpus é severo ao criticar o processo quando utilizado como um instrumento de controle externo. Leal e Sales (2021) definem a inovação normativa não como um avanço pedagógico, mas como um dispositivo estratégico de uma racionalidade neoliberal. Para as autoras, a inovação é frequentemente convertida em um slogan para a manutenção da sociabilidade capitalista, servindo para governar as condutas docentes e alinhar a escola a interesses de mercado.

Padova, Cenci e Alves (2021, p. 17) corroboram essa leitura, observando que, em documentos oficiais, a inovação aparece atrelada à formação de "capital humano", visando qualificar os jovens para a produtividade econômica "eximindo-se a iniciativa privada em fazer novos investimentos na capacitação desses indivíduos".

O consenso é que a inovação não se decreta. Sales e Kenski (2021, p. 30) alertam que a mudança real não se refere a modismos ou normas, mas sustentam que a "inovação institucional [...] exige envolvimento de todos os participantes,

requer planejamento e gestão para a mudança, muito além dos processos que ocorrem nas salas de aulas". Para as autoras, esse processo deve caminhar "em direção a uma educação criativa e disruptiva que faça sentido para a instituição, para os sujeitos aprendentes e para a sociedade". Assim, fundamenta-se a crítica à Dimensão Organizacional vertical, rejeitando reformas impostas sem a construção coletiva.

Contudo, os estudos apontam que mesmo as melhores condições tecnológicas e organizacionais são insuficientes se a inovação não tiver um propósito claro. Isso conduz ao eixo central da disputa de sentidos: a Dimensão Social. É justamente esse o ponto principal indicado pelos estudos analisados. Ele ancora-se diretamente naquilo que Tavares (2019) mapeou como a Categoria 4: Alteração de Práticas Pedagógicas, mas o faz para ressignificá-la.

O corpus valoriza a C4 como o local onde a inovação de fato acontece, em oposição direta à prescrição vertical da Dimensão Organizacional (C2/C3). O estudo de Oliveira (2021, p. 180) é categórico ao definir o propósito dessa prática, afirmando que inovar "implica substituir algo por algo novo, mas tendo em vista finalidades emancipadoras ligadas à transformação social". Em seu estudo sobre o discurso político de organismos internacionais acerca da inovação educacional, Michels e Garcia (2024, p. 162) criticam tais formulações, apontando "[...] a insuficiência para contribuir com reflexões que tenham como horizonte as transformações sociais necessárias para o desenvolvimento humano em uma abordagem emancipatória".

Essa centralidade no propósito social é reforçada por outros artigos. Pimentel (2020, p. 80) exige que a inovação sirva "para a inclusão [...] promovendo justiça social", e Sousa (2023) propõe mudança de foco analítico dos textos-enunciados, das políticas, para as cenas práticas, onde a inovação de fato ocorre.

Portanto, a tese que emerge dos estudos analisados é de que a inovação acontece na prática, conforme a categoria C4 de Tavares, mas só se legitima quando guiada por um propósito social. Esta conclusão encontra forte amparo na obra de Gouvêa (2025, p. 62), que ancora a inovação precisamente como uma "prática social intencional". Esta configuração do debate brasileiro, contudo, não é atemporal, ela é fruto direto do contexto em que está situado.

4.2 VETORES CONTEXTUAIS: A PANDEMIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Diante do panorama traçado, é necessário considerar os vetores de contexto que catalisaram essa disputa de sentidos sobre a inovação educacional no Brasil: a pandemia de Covid-19 e o ciclo recente de reformas curriculares, como a BNCC e o Novo Ensino Médio. Estes eventos não figuram no corpus apenas como pano de fundo temporal; eles funcionaram como testes de estresse estruturais que forçaram o amadurecimento da crítica acadêmica, expondo as fragilidades das concepções tecnicistas e gerenciais.

A pandemia operou como um laboratório forçado para a Dimensão Tecnológica, impondo uma migração abrupta para meios digitais que acabou por expor a falácia do solucionismo. Pimentel (2020, p. 84) critica contundentemente a resposta política à crise, na qual a Educação a Distância (EaD) foi apresentada como uma "solução mágica" para o isolamento. Na prática, essa visão chocou-se com a realidade institucional descrita por Sales e Kenski (2021) como uma inovação improvisada: processos emergenciais que, embora tenham evitado a paralisia total das escolas, levantaram dúvidas se tais mudanças configuravam, de fato, inovação pedagógica ou apenas arranjos de sobrevivência.

Contudo, a tendência de reduzir a inovação ao aparato técnico não se encerrou com o fim do ensino remoto; ela encontrou eco em marcos regulatórios definitivos. Sousa (2023) alerta que a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída em 2023, institucionaliza essa perspectiva ao vincular a inovação quase exclusivamente aos temas da tecnologia, como a robótica e o pensamento computacional. Para a autora, ao estabelecer os fundamentos da computação como modelo para o aprender, corre-se o risco de validar uma concepção onde inovar significa consumir tecnologia, obscurecendo a necessidade de reflexão pedagógica.

Simultaneamente à crise sanitária, o ciclo de reformas curriculares — materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio (NEM) — submeteu a Dimensão Organizacional a um severo teste de estresse político. O corpus analisa esses marcos não como avanços neutros, mas como veículos de uma disputa ideológica. Silva, Albino e Honorato (2023, p. 12) analisam criticamente o discurso oficial da BNCC, apontando que existem “tentativas paradoxais de declarar o ‘novo’ sobre a intertextualidade do ‘velho’.” Essa leitura é corroborada por Duarte (2022), que identifica na BNCC a consolidação de uma

pedagogia de mercado, onde a inovação é influenciada por atores privados e reduzida a competências socioemocionais alinhadas a interesses econômicos.

Portanto, a pandemia e as reformas não foram apenas temas, mas os motores da crítica no período analisado. A pandemia testou os meios, no âmbito da dimensão Tecnológica, revelando que o acesso não garante a inclusão; já as reformas testaram as condições da dimensão Organizacional, evidenciando que a lei não garante a prática. Ambos os vetores falharam, na visão do corpus, por carecerem de um propósito claro e democrático, o que forçou o debate acadêmico a rejeitar a inovação como “valor positivo a priori”, referente à categoria C1 de Tavares, e a concentrar a defesa no eixo capaz de dar sentido a essas mudanças: os fins educativos e sociais, que constituem a Dimensão Social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise da produção científica brasileira do período de 2018 a 2024 confirmou a premissa de que o conceito de inovação educacional carece de uma definição consolidada. O problema de pesquisa, que questionava como o conceito tem sido compreendido, foi respondido não pela criação de uma definição única, mas pelo mapeamento de como essa polissemia se estrutura atualmente. A análise demonstrou que a produção acadêmica recente reconfigura o quadro de Tavares (2019): suas categorias não são usadas como enquadramentos únicos, mas sim tensionadas e combinadas em um rigoroso escrutínio crítico. Desse processo, emergem as novas dimensões: Social, Tecnológica e Organizacional, que hoje pautam o campo de disputas.

A principal implicação desses achados é que o debate brasileiro sobre inovação, intensificado por eventos como a pandemia e a implementação da BNCC, PNE e do NEM, não é primariamente técnico, mas sim profundamente político e social. A análise expõe uma tensão central e persistente entre, de um lado, uma visão de modernização técnica, muitas vezes ligada a TICs e políticas de governança e, de outro, uma visão de transformação formativa, ancorada na justiça social e na emancipação.

Reconhece-se como limitações o corpus reduzido a 11 artigos, a busca restrita a publicações em português no contexto brasileiro, o que exclui estudos internacionais, e o viés decorrente de um único codificador. Bem como, o corpus

analisado concentrou-se integralmente no período de 2020 a 2024. Entende-se que a ausência de publicações em 2018 e 2019 pode indicar que os impactos das reformas educacionais recentes contribuíram para o adensamento e a intensificação do debate conceitual no período subsequente. Como agenda futura, sugerem-se estudos de caso no âmbito do cotidiano escolar, para verificar como essa tensão se materializa na prática e a replicação deste estudo em bases internacionais.

Em suma, esta pesquisa cumpriu seu objetivo ao analisar os sentidos da inovação educacional no Brasil pós-2018. Do ponto de vista teórico-metodológico, a principal contribuição desta revisão é oferecer um quadro analítico que articula as categorias de Tavares (2019) às dimensões Social, Tecnológica e Organizacional, passível de ser replicado em estudos futuros de análise documental e de políticas. Por fim, demonstrou-se que o conceito, embora ainda complexo, é compreendido no país menos como uma solução técnica consensual e mais como um território de disputa política e social sobre os próprios rumos da educação.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, V. B. da; GIACOMAZZO, G. **Ações docentes, tecnologias digitais e inovação pedagógica**. Educação em Análise, Londrina, v. 8, n. 1, p. 9–29, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p9.
- DUARTE, P. F. **Educação para o século XXI e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica**. Trabalho Necessário, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1–28, 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i42.53523.
- GOUVÊA, T. **Inovação educacional: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2025. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- LEAL, R. E. G.; SALES, S. R. **Metodologias ativas: efeitos de verdade acerca da inovação no ensino dentro da racionalidade neoliberal**. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 57, e10725, abr./jun. 2021. DOI: 10.5585/eccos.n57.10725.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. **Inovação educacional – análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p. 153–166, maio/ago. 2024. DOI: 10.1590/CC284158.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. **Inovação educacional e recursos didáticos no trabalho docente**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 177–190, jan./abr. 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.30043.
- PADOVA, L. C.; CENCI, M. P.; ALVES, M. A. **Contextos, aplicações e noções de inovação nos documentos oficiais da SED/SC: nova proposta de ensino**

inovador em filosofia. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, e34310817452, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.17452.

PAGE, M. J. et al. **Diretriz PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas.** Revista Panamericana de Salud Pública, v. 46, e112, 2022. DOI: 10.26633/RPSP.2022.112.

PIMENTEL, N. M. **A inovação como política na educação e na modalidade a distância.** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 73–89, jan./abr. 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n1a2020-56838.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013.

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. **Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias.** Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 64, p. 19–35, out./dez. 2021. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n64.p19-35.

SILVA, D. M.; ALBINO, Â. C. A.; HONORATO, R. F. S. **Tudo é novo? uma análise das significações de “inovação curricular” no Novo Ensino Médio.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 16, n. 35, e19341, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19341>.

SOUSA, S. M. de. **O discurso da inovação no ensino: uma análise semiótica.** Soletras, Rio de Janeiro, n. 47, p. 56–72, set./dez. 2023. DOI: 10.12957/soletras.2023.80345.

SOUZA, L. K. de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67.

TAVARES, F. G. O. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária.** Educação, Santa Maria, v. 44, e32311, 2019. DOI: 10.5902/1984644432311.

TREVISOL, M. T. C.; BORDIGNON, L. H. C. **Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 27, e225389, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5389.