

As atitudes do professor e a sua participação na mudança*

Ana Paula Cardoso

Escola Superior de Educação de Viseu

Neste artigo relacionamos a receptividade à inovação, entendida como a "atitude que o professor assume perante a inovação", e a inovação pedagógica. De seguida, abordamos as diversas "fases de preocupações" do professor relativamente a uma inovação que se quer implementar, desde a simples tomada de consciência, até à reavaliação/reajustamento, reflectindo sobre as implicações decorrentes desta evolução ao nível das suas atitudes. Concluimos realçando a importância do desenvolvimento de uma crescente abertura à mudança por parte do professor tendo em vista uma transformação significativa do ensino.

1. O significado da receptividade à inovação

"Though no longer the sole emphasis, receptivity has remained important in theorizing about why change efforts fail or succeed. Yet, an accurate empirical understanding of when and why resistance arises is missing from the literature. Too many writers and researchers seem to take this phenomenon for granted or

* Adaptado da dissertação de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Abril de 2001. Com este artigo pretendemos manifestar o nosso reconhecimento ao Professor Doutor N. Vasconcelos Raposo, pelos seus valiosos ensinamentos no âmbito da Psicopedagogia e da Formação de Professores.

assume that they know when and why it arises. Probably because of this, few express much interest in studying it, in its own right, as a dependent variable with its own antecedents" (Giacquinta, 1998, p. 173).

Qualquer transformação significativa, ao nível da educação, não pode prescindir de uma abordagem global, que tenha em conta os factores contextuais mais latos (políticos, económicos, sociais...). É que a tarefa de mudança é enorme: envolve pais, alunos e profissionais, situados em todos os níveis do sistema educativo, requer tempo, uma acção concertada e persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínua, por parte dos professores e demais intervenientes no processo inovador (McQuillan & Muncey, 1994).

No entanto, apesar da importância de uma abordagem geral, reconhecemos que é, ao nível concreto do ensino e da aprendizagem, que terá de se reflectir essa mesma transformação. Concordamos, pois, com Abreu (1994, p. 61), quando afirma que "a qualidade global do sistema educativo advirá prioritariamente dos aperfeiçoamentos a introduzir no âmbito da prática pedagógica, nas salas de aula, nas oficinas, ou nos laboratórios, ou seja, no âmbito dos processos de ensinar, enquanto actividade dominante dos professores e dos processos de aprender enquanto tarefa fundamental dos alunos".

Sendo o professor o interveniente mais proximamente ligado à concretização das inovações é crucial o seu envolvimento e participação na mudança, já que elas exigem sempre, em maior ou menor grau, o abandonar de ideias vigentes, a modificação de atitudes, substituição de hábitos, alteração de relações, (re)aprendizagens e reorganização, a diversos níveis, na instituição.

A receptividade do professor à mudança e à inovação é um ingrediente fundamental, para que uma instituição veja bem sucedido o seu esforço de transformação do ensino. Tal como lembra Giacquinta (1998), a receptividade continua a ser importante na teorização do porquê de os esforços de mudança falharem ou serem bem sucedidos, apesar de um grande número de investigadores parecer ignorar esta premissa fundamental. Na realidade, "nunca será demais realçar a importância da acção do professor na implementação de inovações. A forma como ele percebe a inovação, a sua eficácia, a sua adequação, a importância que atribui à

implementação e ao uso continuado da mesma, determinam se algo de novo passa (ou não) a ser utilizado" (Lewis, 1988, p. 64).

A expressão receptividade à mudança e à inovação tem-se prestado a uma certa confusão, por parte dos autores. Na verdade, alguns usam-na para definir atitudes, ou seja, as diferentes maneiras como reagem as pessoas, perante a inovação (seja considerada, em geral, ou incidindo em áreas específicas), enquanto outros se servem dela para se referirem a sentimentos, aptidões e tomadas de decisão concretas, no que concerne à inovação (Kazlow, 1977)¹. Por outro lado, acontece, por vezes, que este mesmo conceito aparece designado por uma expressão equivalente (e.g., "*change orientation*", i.e., "*an individual's predisposition or attitude toward change*") (Russell & Warmbroad, 1977, p. 51).

Neste artigo, e tendo presente investigações anteriores (Nunes, 1986; Cardoso, 1991; Arroz, 1995), a "receptividade à inovação" designará a atitude que o professor assume perante a inovação². Será, também, concedido a este termo um sentido amplo, por forma a abranger todo o tipo de reacção à mudança, desde a aceitação total até à completa recusa. De facto, partimos do princípio de que as atitudes face à inovação se estendem, ao longo de um *continuum* bipolar, em que os sujeitos podem ocupar as mais diversas posições. Num pólo, situam-se aqueles que apresentam predisposição para reagir, favoravelmente, aos estímulos de mudança; no outro pólo, encontram-se os que tendem a reagir, desfavoravelmente, a esses mesmos estímulos, manifestando, pelos mais diversos motivos, resistência à mudança.

Considerando a questão nesta perspectiva, torna-se necessário abordar, em primeiro lugar, a relação entre atitudes e inovação pedagó-

¹ O termo "receptividade" é empregue em sentidos diversos. Assim, por exemplo, para Katz *et al.* (1994, p. 407) "*receptivity refers to the positive or negative internal feelings of individuals toward the proposed innovation*"; para Melencamp (1992, p. 7), e na sequência da perspectiva de Giacquinta (1975), "*receptivity defines the ability or capacity of people to receive, take in, hold and accept change*"; para Wangen *et al.* (1982a, p. 6) ela é definida como "*willingness to make work-related changes*".

² Com efeito, a atitude implica uma tendência ou intenção de agir, está voltada para a acção, mas não se exprime necessariamente em termos de conduta (Wilson, 1986, pp. 304 e ss.). A questão da natureza das atitudes e da sua relação com o comportamento será retomada, posteriormente.

gica³, para, de seguida, relacionar as diversas fases de preocupações do professor em relação à inovação e as suas atitudes, a fim de tentar compreender as implicações desta evolução no sucesso dos esforços de mudança.

2. As atitudes dos professores e a sua relação com a inovação pedagógica

O conceito de atitude adquiriu notável destaque em Psicologia Social e é, hoje, fundamental para a compreensão de alguns dos problemas actuais mais relevantes (guerras, racismo, segregação social...), porque contribui para explicar a discordância entre pessoas e está subjacente a conflitos interpessoais e interculturais.

A sua abordagem, em Psicologia, remonta à década de vinte, tendo-se depois alargado a outras áreas científicas como é o caso da educação. Actualmente, pode considerar-se um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que a educação se debate, nomeadamente o da inovação pedagógica. O que, em grande medida, contribuiu para a popularidade deste conceito foi o facto de a atitude ser um constructo mediador entre a forma de agir e a componente tendencial dos indivíduos, assumindo um papel preditivo do comportamento, face a um fenómeno ou objecto claramente identificado.

São diversas as definições de atitude. No entanto, neste estudo, e de uma forma simples, ela será encarada, como uma disposição a reagir, de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente.

Um dos motivos de interesse da abordagem das atitudes, como já foi referido, é a possibilidade de prever o comportamento em determinadas situações. Tal leva-nos a considerar a relação entre atitude e comportamento, que é complexa, conforme nos revelam os resultados das in-

³ Neste trabalho, "inovação pedagógica" será entendida como a "introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica" (Cardoso, 2003, p. 22).

investigações relativas ao fenómeno da «dissonância cognitiva» (e.g., Festinger *et al.*, 1954, citado por Wilson, 1986). Estes estudos vieram revelar que as atitudes podem ser adoptadas, com o fim de justificar ou racionalizar comportamentos já ocorridos, no sentido de haver consonância entre os comportamentos e as atitudes em causa (e.g., “o fenómeno das uvas amargas”, em que a impossibilidade de alcançar os cachos conduz a uma atitude de desdém, patente na expressão: “são verdes, não prestam!”). Neste caso, as atitudes parecem ser mais o resultado do comportamento do que a sua causa. Tal dado sugere a inexistência de uma causalidade unívoca entre disposições e comportamentos manifestos, apelando, antes, para a existência de relações de mútua dependência.

Nos estudos ligados à modificação de atitudes, através da comunicação persuasiva, verificou-se que a participação activa no processo de comunicação aumenta a probabilidade de mudança de atitude. Janis e King (1954) conceberam um estudo, em que os alunos do grupo experimental eram convidados a proferir uma palestra, a partir de um documento prévio, advogando um determinado ponto de vista, enquanto que os estudantes do grupo de controlo, após a leitura em silêncio do mesmo documento, ouviam, passivamente, uma comunicação acerca do mesmo. De início, não existiam diferenças significativas, ao nível das crenças, entre os sujeitos dos dois grupos. Todavia, após a experiência, os resultados indicaram uma mudança significativa daquelas, no grupo que teve um papel activo. Esta descoberta leva a concluir que, contrariamente ao que é habitual considerarmos, as modificações do comportamento podem anteceder as mudanças de atitudes, na linha do que Festinger *et al.* revelaram.

É interessante cruzar estes dados com outros provenientes da investigação educacional e verificar que existe algum paralelismo, a este respeito. Por exemplo, em geral, os professores envolvidos em iniciativas inovadoras tendem a revelar atitudes mais favoráveis à inovação, se comparados com aqueles que nelas não participam, seja porque esses professores já possuem, à partida, atitudes mais favoráveis (e.g., Stern & Keislar, 1977; Punch & McAtee, 1979, 1987; Faseyitan & Hirschbuhl, 1992), seja porque a participação nessas acções os leva a desenvolver atitudes mais favoráveis, ao longo do processo (e.g., Masters & Laverty,

1977; Stein & Wang, 1988; Guskey, 1989)⁴.

Com efeito, como tivemos já oportunidade de frisar, a respeito da evolução das perspectivas de abordagem da inovação e dos contributos da investigação e do conhecimento oriundo da implementação de inovações, em diversas partes do mundo, uma das «lições» generalizáveis, acerca da mudança educativa, é a de que, em determinadas circunstâncias (e.g., em condições particulares de mudança imposta), a “prática muda antes das crenças” (Hargreaves *et al.*, 1998, p. 4), o que vem, aliás, corroborar a ideia de que as modificações do comportamento podem anteceder as mudanças de atitudes.

Dado que as componentes cognitiva e afectiva das atitudes tendem a ser coerentes, a maneira de modificar uma será através da alteração da outra. Assim, agir ao nível das crenças do indivíduo, poderá levar a uma reestruturação da representação cognitiva do objecto. Esta reestruturação irá provocar, por sua vez, uma alteração na valoração desse objecto, de modo a tornar novamente consistentes afectos e cognições. Ocorrido este processo, assiste-se a uma modificação da atitude original (Wilson, 1986).

Os dados provenientes das investigações, realizadas neste campo, sugerem que as atitudes se formam, através da aprendizagem, e são amplamente influenciadas pelas experiências individuais e pelo contexto social, em que estas ocorrem (incluindo, aqui, a acção dos meios de comunicação de massa). Destaca-se, em particular, a influência da informação a que os sujeitos têm acesso, apesar de não se poderem ignorar as influências genéticas na formação de algumas atitudes (Tesser, 1993).

Desde meados do século XX, têm sido levadas a efeito inúmeras investigações relacionadas com a mudança de atitudes e processos a ela inerentes. Têm visado, igualmente, a análise da comunicação persuasiva, recolhendo considerável informação, acerca das variáveis responsáveis pela mudança de atitudes (e.g., Wilson, 1986). Não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre os principais resultados obtidos, mas apenas

⁴ A asserção de carácter tautológico “*innovative people innovate*” é elucidativa da ideia de uma relação nos dois sentidos entre atitudes face à inovação e comportamentos inovadores. Na realidade, uma história passada de inovações bem sucedidas pode contribuir para uma atitude positiva face à mudança, assim como uma atitude positiva face à mudança pode conduzir a uma inovação futura (Dill & Friedman, 1979; p. 416).

sublinhar que, sob determinadas condições, se constata ser possível facilitar e potenciar a ocorrência de mudanças nas orientações valorativas do sujeito, e que estas, uma vez produzidas, se tornam independentes dos factores que as produziram.

Investigações mais recentes permitem concluir que a mudança de atitudes depende, em grande medida, da sua acessibilidade e intensidade original. Segundo Olson e Zanna (1993), a facilidade ou velocidade com que as avaliações inerentes às atitudes podem ser evocadas (acessibilidade) permite prever a sua influência nas percepções e acções subsequentes ao objecto atitudinal. As atitudes com elevado grau de acessibilidade “são mais susceptíveis de conduzirem a uma interpretação parcial da informação relevante e moldam o comportamento numa direcção consistente com essas atitudes” (p.122). Relacionada com a acessibilidade está a intensidade original. Segundo os autores, as atitudes mais fortes servem como “fontes importantes de identidade, são resistentes à maior parte das tentativas de mudança e exercem efeitos alargados nas percepções e comportamentos” (p. 123).

O grau de discrepância entre a atitude e a informação proposta é um outro factor a ter em conta. Considera-se, em geral, que com um nível moderado de discrepância se obtém uma mudança de atitude mais significativa. Com efeito, conforme refere Wilson (1986), se a mensagem estiver demasiado afastada da atitude veiculada pelos sujeitos, é provável que desperte antagonismo e produza um efeito de contraste. A modificação depende, também, do valor ou instrumentalidade que é reconhecida às atitudes originais, uma vez que estas só mudam quando passam a provocar a insatisfação do sujeito, por deixarem de cumprir a função específica para que se formaram. Tal significa que tendemos a desenvolver atitudes favoráveis, face àqueles objectos, que nos permitem alcançar metas positivamente valorizadas.

Em termos gerais, podemos concluir que, embora as atitudes se caracterizem por uma certa estabilidade e, correlativamente, se apresentem resistentes à mudança (sobretudo, aquelas mais influenciadas por factores genéticos), elas desenvolvem-se e modificam-se, sob determinadas condições ambientais, “na medida em que servem necessidades, motivos e objectivos importantes, isto é, são instrumentais para obter satisfação, quer esta seja conceptualizada a um nível mental ou fisiológico” (Wilson, 1986, p. 317).

No domínio da educação, têm-se levado a efeito numerosos estudos sobre as atitudes dos professores e sobre o impacto da formação nessas mesmas atitudes. Segundo Postic (1979, p. 248), este tipo de estudos incide sobre a maneira do professor “aprender o fenómeno educativo em geral e o seu modo de aperceber, de reagir em certas situações educativas em que (...), professor e alunos estão implicados”. De modo particular, em relação aos estudos ligados à formação dos professores, um objectivo prende-se com o controlo da evolução do comportamento do professor em classe e, nomeadamente com a possibilidade de comparar as mudanças de atitudes ocasionadas pelo treino específico.

O interesse demonstrado por estas questões tem subjacente a ideia fundamental de que as atitudes desempenham um papel essencial na relação educativa, seja qual for a importância que se atribua aos conhecimentos científicos e ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. Nas palavras de Mialaret (1980, p. 59), o “saber” e a “formação do professor” só podem conjugar-se e encontrar a sua eficácia máxima, se o educador desenvolver certas atitudes positivas – o que coloca a difícil questão da modificação das mesmas⁵.

Sem dúvida que a pessoa do professor exerce uma influência determinante na sala de aula. O professor é um indivíduo de acção, mesmo que o estudo e a reflexão crítica se lhe imponham: organiza e planifica as actividades de ensino-aprendizagem, reajusta, segundo as circunstâncias, as decisões que tomou e dirige a aprendizagem dos alunos; é ele quem estabelece as regras, que organiza a matéria, que define os calendários (de uma forma mais ou menos participativa ou democrática). A maneira como o professor pensa e se sente em relação ao ensino e à aprendizagem, aos alunos e a si próprio, é fundamental para a forma como perspectiva este processo e para o próprio tom que imprime à relação educativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As suas atitudes e percepções exercem uma influência considerável, a diversos níveis, mesmo que ela

⁵ Na realidade, para o professor levar a efeito, com sucesso, as diferentes tarefas, que lhe cabem, deverá desenvolver um conjunto de atitudes desejáveis, em relação ao ensino e à aprendizagem, entre as quais se incluem a auto-confiança, a autenticidade, o gosto pela experimentação e a abertura à inovação (e.g., Lefebvre, 1989).

seja subtil. Conforme o trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968) evidencia, muito claramente, os professores, tal como a generalidade das pessoas, não podem, de facto, esconder as suas verdadeiras atitudes. Estas são reveladas, através dos mais pequenos gestos: o tom de voz, a expressão facial, a postura, o contacto visual e outros aspectos da linguagem corporal.

Nesta perspectiva, é importante sublinhar que o acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre educador e educando. Por conseguinte, o professor encontra-se totalmente envolvido numa dinâmica relacional de que não poderá alhear-se, ou pôr-se de fora, mas onde tem de participar, de forma plena. Assim, e tal como reconhece Postic (1979, p. 9), o professor não é neutro, visto que “se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é (...). Conforme o tom que adopta, o olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos e uma ressonância particular para alguns deles”.

Para além da importância das atitudes na educação, em termos gerais, convém salientar uma relação estreita entre as atitudes dos professores e a inovação pedagógica, em particular. Como se sabe, a inovação perfila-se, face ao que está estabelecido (hábitos, rotinas, comportamentos institucionalizados...), e é, por isso, objecto de controvérsia, ocasionando sempre, em maior ou menor grau, reacções favoráveis, ou desfavoráveis (Cardinet & Weiss, 1979, p. 185). Com efeito, para que as inovações no ensino se possam concretizar, os professores terão, necessariamente, de estar abertos e/ou receptivos à mudança. Para mudar a sua actuação e para “ensinar a devir” (na expressão de Ferry, 1975), o professor terá de possuir ele próprio e desenvolver nos alunos atitudes favoráveis à mudança e não se preocupar apenas com a aquisição de novos conhecimentos e com o domínio de novos métodos e técnicas pedagógicas, como normalmente sucede.

Estamos, pois, convencida de que a inovação é um processo nunca acabado, como refere também Nóvoa (1988). E, talvez, mais importante do que a inovação-produto, seja a dinâmica inovadora e a disposição permanente a inovar. E dado que a condição essencial de um projecto inovador reside na sua novidade e na sua capacidade de melhorar a prática vigente, aprender a recomeçar é, pois, a “palavra de ordem” de todos os

inovadores.

Mas isto implica que falemos menos em inovação e mais em termos de dinâmica inovadora ou de processo inovador, o qual requer tempo, uma acção persistente e um envolvimento especial por parte dos professores. Esta ideia está já contida na problemática da evolução das preocupações dos professores, face a uma inovação, de que iremos falar, de seguida.

3. As diversas fases das preocupações do professor em relação à inovação e as suas atitudes

Da análise precedente, depreende-se, facilmente, que a inovação não é um fenómeno simples ou uma realidade, que podemos estudar, como se de um facto inerte se tratasse; é uma actividade humana, investida de um sentido e inserida num projecto de acção colectiva. Como tal, a sua concretização deverá passar pelo assentimento de cada sujeito, pela sua participação activa e reflexiva e por uma colaboração alargada com os outros intervenientes no processo.

É importante perceber que inovar é abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores. A incerteza aumenta com a perda temporária de uma determinada forma de competência, a sobrecarga de informações e a tensão nervosa consequente. Em termos simples, “inovar é correr riscos profissionais, mas também pessoais” (Ducros & Finkelstein, 1986, p. 29). Logo, importa considerar o professor, enquanto pessoa, o seu mundo subjectivo, as suas condições de trabalho, as suas preocupações e questionamentos, os sentimentos ou reacções que a inovação lhe suscita⁶.

Estudos recentes vieram evidenciar a existência de um conjunto de “fases de preocupações” (“*stages of concerns*”) dos professores, desde

⁶ Isto não é, de forma alguma, contraditório com outras perspectivas de mudança educacional, por exemplo, a perspectiva do “desenvolvimento institucional”. Na realidade, se a mudança educativa passar pela transformação da escola, enquanto instituição, não retirará a necessidade de participação, em particular, dos professores e dos elementos dos Conselhos Directivos, que constituem elos vitais nos esforços de melhoria do ensino.

o momento em que eles são confrontados com a necessidade de preparação e concretização de uma inovação (Hall & Loucks, 1978). O termo "preocupações" ("*concerns*") é, aqui, empregue para descrever as percepções, sentimentos e motivações dos professores face a uma inovação (p. 39). Estas fases são descritas num modelo explicativo denominado por CBAM ("*Concerns Based Adoption Model*"), que tem subjacente o trabalho de uma equipa de investigadores do "*Research and Development Center for Teacher Education*", da Universidade do Texas, em Austin (EUA), e que se apoia numa vasta experiência de concretização de inovações em escolas do ensino básico e secundário e em *colleges*"⁷.

Este modelo assenta em três postulados fundamentais (Hall & Loucks, 1978):

- Primeiro, é necessário considerar que a mudança educativa é um processo e não um fenómeno isolado. Com muita frequência, os legisladores, os órgãos directivos e, até, alguns professores encaram-na, sobretudo, como um resultado de uma decisão administrativa, de um imperativo legal ou de uma nova proposta curricular, não dando suficiente relevo ao facto de ela requerer, por parte do professor, o abandono de um conjunto de procedimentos habituais e a aplicação, num curto prazo, de novos e mais sofisticados programas. Mas, na realidade, a mudança exige tempo; ela desenrola-se por etapas, implica um trabalho de colaboração com outros professores e intervenientes educativos e pressupõe o desenvolvimento profissional/pessoal do professor, à medida que a inovação se vai concretizando e adaptando à realidade.

- Segundo, o indivíduo deve ser o alvo principal das intervenções, com vista à inovação. Outras abordagens, por exemplo, a do "desenvolvimento institucional", consideram a escola como principal unidade de intervenção. Neste modelo, no entanto, a tónica é colocada na necessidade de trabalhar com os professores, pessoalmente, por forma a fazer-lhes compreender o seu papel no processo de mudança.

- Terceiro, a mudança é uma experiência extremamente pessoal. É um ponto importante, pois constata-se, com frequência, que os agentes de mudança e os elementos dos Conselhos Directivos dão, em geral, bastante atenção ao conteúdo e/ou à técnica de inovação e ignoram a

⁷ Para além da publicação original, confrontar ainda Vandenberghe (1986) e Bailey e Palsha (1992).

maneira como os indivíduos visados pela mudança a percebem e a sentem. Sendo certo que a inovação é realizada por indivíduos, as suas percepções, frustrações, preocupações, motivações e o seu grau de satisfação pessoal desempenham um papel importante no sucesso ou fracasso de uma iniciativa inovadora⁸.

- Quarto, a mudança não é um processo contínuo indiferenciado. Os indivíduos implicados na mudança passam por etapas, no que respeita às percepções que têm da mesma, aos sentimentos que experimentam a respeito desta e às competências com ela relacionadas. Se as entidades responsáveis quiserem proporcionar uma formação continuada válida e útil, deverão proceder ao diagnóstico das percepções e sentimentos dos professores relativamente à inovação, bem como à forma como eles utilizam os conhecimentos desta.

Para além das investigações originais, outras têm corroborado a existência de um conjunto de fases, que os professores parecem atravessar, a partir do momento em que são confrontados com a implementação de uma inovação⁹. Concretamente, no que se refere às suas atitudes, os professores parecem evoluir no sentido de alguma resistência para uma maior receptividade à inovação, sendo importante considerar-se, nesta evolução, não apenas factores individuais, mas, também, factores de ordem contextual, nomeadamente apoios de carácter institucional¹⁰. Foram identificadas sete fases de preocupações dos professores:

- No estádio 0 – *tomada de consciência* (“*awareness*”) – o professor tem pouca consciência da inovação e, por conseguinte, não se preocupa muito com o seu teor, nem em participar nela.

⁸ Os promotores das inovações educativas, tal como os professores, devem estar conscientes do facto de a implementação de uma inovação implicar sempre um processo de aprendizagem, que leva tempo. Quando se trata de inovar, temos muito a aprender! (Fullan, 1982; Cros, 1996).

⁹ Investigações realizadas noutros países, por exemplo, na Bélgica e na Holanda, mostraram que os professores, mesmo trabalhando num contexto cultural diferente, revelam preocupações semelhantes aos colegas das escolas americanas (Vandenberghe, 1983; Van den Berg & Vandenberghe, 1984, ambos citados por Vandenberghe, 1986, p. 21).

¹⁰ Conforme sugerem Hall e Loucks (1978, p. 40), estas fases de preocupações, face a uma inovação, “fornecem-nos um instrumento diagnóstico chave para determinar o conteúdo e a apresentação de actividades de desenvolvimento do corpo docente”.

- No estágio 1 – *informação* (“*informational*”) – embora o professor não se sinta pessoalmente envolvido na inovação, mostra algum interesse por aspectos concretos desta, por exemplo, as suas características gerais, os seus efeitos e o modo de concretização da mesma. Até este momento, o professor ainda está relativamente alheio ao interesse da inovação e às implicações que ela possa vir a ter, ao nível do seu papel.

- No estágio 2 – *implicação pessoal* (“*personal*”) – o professor interroga-se sobre o modo como as exigências da inovação o poderão afectar, preocupando-se com a sua capacidade de lhe fazer face e com o papel que ele deve desempenhar. A inovação pode ser encarada como uma “ameaça” pessoal, uma vez que, frequentemente, ele sentirá dificuldades em responder às suas exigências. O professor deverá ponderar bem a sua intervenção, em termos de apoios institucionais, tomadas de decisão e risco de conflito com as estruturas existentes ou envolvimento pessoais. As repercussões do programa inovador sobre a situação financeira, ou o estatuto do sujeito e dos seus pares podem, também, apelar à reflexão. Nesta fase, poderão despontar reacções desfavoráveis à inovação, caso a nível institucional não sejam criados mecanismos capazes de responder, em tempo útil, às principais inquietações suscitadas pela inovação.

- No estágio 3 – *gestão/organização prática* (“*management*”) – ultrapassada a fase anterior, a atenção incide, agora, sobre aspectos de organização prática, designadamente sobre os processos e as tarefas relativos à aplicação da inovação, bem como à optimização da informação e dos recursos disponíveis. Os temas dominantes são de ordem prática e têm a ver com problemas de eficiência, organização, gestão, programação e prazos a cumprir.

- No estágio 4 – *avaliação das consequências* (“*consequences*”) – o professor está preocupado com o impacto da inovação nos alunos que estão sob a sua esfera de influência imediata. A atenção incide na oportunidade ou pertinência da inovação para os alunos e nos resultados por eles obtidos. Inclui-se, aqui, o interesse pelas mudanças necessárias para a melhoria do rendimento dos mesmos. Como se depreende, o professor está já bastante empenhado no processo inovador e essa atitude irá ter continuidade nos estádios seguintes.

- No estágio 5 – *colaboração* (“*collaboration*”) – a sua preocupação incide na coordenação e cooperação entre os professores e outros profis-

sionais, com vista à implementação da inovação.

- No estágio 6 – *reavaliação/reajustamento* (“*refocusing*”) – o professor avalia a inovação e interessa-se pelas suas modificações, tendo em vista torná-la mais eficaz e/ou considera a possibilidade de levar a efeito inovações alternativas.

Nestes dois últimos estádios, o professor está mais apto a problematizar o seu papel e a ter uma participação mais activa no processo de transformação do ensino.

Aparentemente, estas fases de preocupações do professor, face à inovação, tendem a evoluir, progressivamente, do eu para a tarefa e desta para o efeito, à semelhança das fases de crescimento pessoal do docente, que o modelo de Fuller (1969) aponta¹¹. Todavia, dados recolhidos, no contexto de diversos estudos, mostram, claramente, que um professor não tem preocupações apenas a um só nível, de cada vez. Ele tem um perfil de preocupações, em que certos níveis são relativamente mais intensos do que outros. Além disso, há uma evolução distinta das preocupações dos professores, em função do tipo de utilizador da inovação. Dois casos para exemplificar: um “não utilizador” tem preocupações mais

¹¹ Este modelo geral inspirou a construção do CBAM, de que temos vindo a falar, e que versa, especificamente, sobre a inovação. Fuller (1969, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 376 e ss.), ex-investigadora da Universidade do Texas, descobriu que quase todos os professores estagiários e principiantes atravessam uma determinada sequência de fases de crescimento pessoal, ao nível da docência. Elaborou, assim, um esquema descritivo dessas fases que denominou “Modelo de Adopção Baseado nas Preocupações” (“*Concerns Based Adoption Model*”). As fases foram agrupadas em três categorias gerais de preocupações: 1) centradas em si próprio, 2) centradas no controlo e organização e 3) centradas no impacto que têm sobre os outros. Na primeira fase, o professor está preocupado com a opinião que os alunos têm dele, com o modo como está a ser avaliado, com a maneira como se sente enquanto professor e com o seu relacionamento com os professores mais experientes; na segunda fase, o professor está centrado sobre os comportamentos e as estratégias de ensino; na terceira fase, o professor já se sente mais à vontade com os alunos, num meio razoavelmente controlado, sendo possível concentrar-se nos resultados de ensino. Nesta altura, será capaz de pôr, quase completamente de lado, as preocupações anteriores e prestar mais atenção ao que acontece aos alunos. Será, igualmente, capaz de analisar e modificar a sua prática, a partir de uma reflexão cuidadosa que passa a tornar-se parte integrante do seu trabalho.

intensas nas fases iniciais, de tomada de consciência e informação, diminuindo, a partir daí, o interesse pela inovação; um “utilizador experimentado” revela um aumento gradual das preocupações, à medida que a implementação prossegue, correspondendo o valor máximo às fases de avaliação das consequências e colaboração (cf. Figura 1).

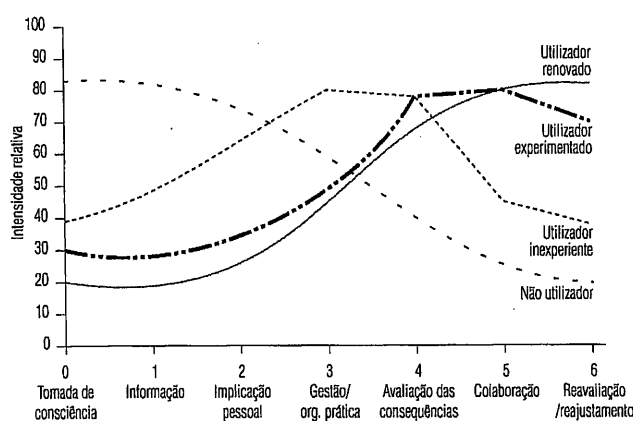


Figura 1 – O desenvolvimento hipotético das fases de preocupações.
Fonte: Adaptado de Vandenberg (1986, p. 22).

Há diferentes formas de obter informações, relativamente às preocupações dos professores. A maneira mais fácil é a avaliação informal por conversação: os professores falam da inovação e, em particular, dos seus sentimentos, das suas experiências positivas e negativas, das suas interrogações e mesmo das suas frustrações. Apesar de faltar a esta avaliação o necessário rigor científico, ela pode ser empregue, “para confirmar ou actualizar certos dados, de carácter mais formal, que são de um valor considerável para um agente experimentado que queira estar em contacto permanente com o progresso do processo de adopção” (Hall & Loucks, 1978, p. 43).

Um outro processo, mais preciso, de obter informação consiste em pedir ao sujeito uma resposta por escrito à questão: “Quando pensa na inovação, que é que o preocupa?” (os investigadores do CBAM desenvolveram um procedimento para codificar as respostas).

A maneira mais formal e objectiva, porém, consiste na utilização de um questionário “*The Stages of Concern Questionnaire*” (SoCQ) (Hall & Loucks, 1978, p. 44). Este é constituído por 35 itens, cada um deles

reflectindo uma determinada preocupação acerca da inovação (e.g., "*I would like to know how this innovation is better than what we have now*"). Os sujeitos são solicitados a responder a cada um dos itens, em termos das suas preocupações presentes, ou como se sentem, em termos do seu envolvimento real ou potencial. Cada item é seguido por uma escala, cuja pontuação varia de 0 a 7, indicando em que medida cada afirmação reflecte os sentimentos predominantes do sujeito inquirido.

Em termos práticos, este modelo pode ajudar os promotores da mudança a:

- Diagnosticar as preocupações dos docentes que participam num projecto de inovação e, em face disso, a adaptar as intervenções às necessidades e aspirações dos professores visados. Deste modo, é possível conferir um significado personalizado às experiências de formação e de inovação dos professores¹². As preocupações de ordem pessoal são, neste contexto, encaradas como perfeitamente legítimas, fazendo parte integrante do processo de mudança (Tomás, 1987).

- Considerar, não somente a "tecnologia" que a inovação envolve, mas também as preocupações dos professores, que podem não ser coincidentes, por exemplo, com a dos elementos dos Conselhos Directivos ou dos promotores da mudança. Geralmente, estes estão mais preocupados com os efeitos da inovação, sublinhando, por exemplo, o interesse da inovação para os alunos ou a necessidade de colaboração com outros intervenientes educativos.

- Tomar consciência de que a mudança é um processo que comporta um crescimento e uma aprendizagem, com vista ao desenvolvimento e, por isso, exige tempo. As intervenções muito rápidas, geralmente, não conduzem ao sucesso da mudança: são necessárias medidas a aplicar, a longo prazo. Os responsáveis políticos e os elementos que estão nos órgãos de direcção da escola devem ter consciência de que não é

¹² Assim, na fase de "tomada de consciência", poderá ser dada informação por escrito, para sensibilizar ou responder a certas interrogações. Porém, quando se chega à adopção, a informação escrita torna-se totalmente ineficaz. Os professores voltam-se para as pessoas mais próximas e que julgam credíveis. A experiência tem revelado que, nesta fase, as relações entre os seus pares são muito mais importantes do que as comunicações por escrito (Huberman, 1984, citado por Ducros & Finkelsztein, 1986, p.36).

simplesmente através de conselhos, ordens ou decretos que se produzirão melhorias significativas no ensino.

Em conclusão, a ideia de base subjacente a este modelo é relativamente bem aceite. As preocupações dos professores face à inovação tendem a evoluir: de início, elas são, por razões evidentes, mais ego-cêntricas, tornando-se, depois, mais relacionadas com o impacto da inovação (gestão, avaliação dos resultados, colaboração...). Daqui decorre a necessidade de adaptação das estratégias de formação dos professores à diversidade de motivações, sentimentos e percepções, face a uma inovação, que se queira implementar ou desenvolver.

Todavia, algumas críticas têm sido formuladas. Na opinião de Huberman (1984, citado por Ducros & Finkelsztein, 1986), este modelo é demasiado simples para explicar a diversidade de preocupações, que os professores parecem revelar, bem como a própria persistência de algumas delas, ao longo de todo o processo de inovação¹³.

As qualidades psicométricas do "*The Stages of Concern Questionnaire*", que avalia as preocupações dos professores, poderiam, também, ser melhoradas. A análise factorial dos dados obtidos, através do estudo empírico realizado por Bailey e Palsha (1992), não corrobora a estrutura factorial original do instrumento; os coeficientes de fidelidade encontrados para quatro dessas escalas são relativamente baixos (<.70); e a matriz de correlações entre as diversas escalas fornece apenas um apoio limitado para as preconizadas relações entre as fases de preocupações dos professores. Neste âmbito, os autores propõem uma solução mais parcimoniosa de cinco factores (em vez de sete) e a consequente reorganização do questionário.

Não obstante, o modelo tem a virtude de chamar a atenção para aspectos essenciais da mudança educativa, nomeadamente o facto de, à partida, nem todos os professores estarem, de igual modo, predispostos a

¹³ Apresentando resultados de uma pesquisa belga, conduzida com o SoCQ - "*Stages of Concern Questionnaire*", Nimal (1984, citado por Ducros & Finkelstein, 1986, p. 37) refere que "apesar de este modelo postular o deslocamento das preocupações do professor sobre si mesmo para as preocupações centradas nas tarefas e, finalmente, nos outros, as preocupações ego-cêntricas não desaparecem no decorrer do processo, mas permanecem misturadas com o desejo de colaboração e de revisão ou alargamento do âmbito da inovação".

innovar. Ele alerta para os perigos da resistência à inovação, mostrando que ela é, muitas vezes, fruto de condicionalismos de ordem subjectiva (sentimentos de insegurança, incertezas, medos...), difíceis de controlar, mas também de ordem contextual (insuficiência de apoios, falta de diálogo, clima desfavorável à inovação...), que importa ultrapassar. Se é certo que alguns professores podem estar bastante receptivos à mudança, por razões diversas (características de personalidade, experiências anteriores, interesses particulares, etc.), outros há que estão renitentes em relação a ela, sendo necessário desenvolver esforços, no sentido de incentivar à sua adesão. Como vimos, há uma evolução nas preocupações e sentimentos do professor, face a uma inovação que se quer implementar, que corresponde, também, a uma crescente abertura à mudança, sendo importante considerar, neste percurso evolutivo, factores ligados à envolvente mais próxima do professor (a escola) e a um contexto mais alargado (comunidade escolar), designadamente uma formação que tenha em conta as características e as necessidades individuais dos professores, medidas institucionais que incentivem a mudança e promovam o diálogo e a cooperação entre os diversos intervenientes no processo e um clima geral propício à inovação.

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1994). Para um diálogo entre a perspectiva macroscópica e a perspectiva microscópica do sistema educativo. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 6, 7-60.
- Arroz, A. M. (1995). *Ensino superior e formação pedagógica: Da receptividade dos docentes às necessidades de formação*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bailey, D. B., & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *Journal of Educational Research*, 85 (4), 226-232.
- Bidarra, M. G. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardinet, J., & Weiss, J. (1979). L'observation interactive, au confluent

de la formation et de la recherche. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 177-203.

- Cardoso, A. P. (1991). *A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 26 (1), 85-99.
- Cardoso, A. P. (2000). *A receptividade dos professores à inovação pedagógica: Influência de variáveis do professor e do contexto escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. P. (2002). As exigências de mudança e de inovação em educação: Uma perspectiva diacrónica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36 (1, 2 e 3), 167-184.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Coleção Perspectivas Actuais/Educação) Porto: Edições ASA.
- Cros, F. (1996). Temporalité et historicité: Le cas de l'innovation en éducation et en formation. In F. Cros & G. Adamczewski (Eds.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 41-50). Paris: De Boeck & Larcier s.a.
- Dill, D. D., & Friedman, C. P. (1979). An analysis of frameworks for research on innovation and change in higher education. *Review of Educational Research*, 49 (3), 411-453.
- Ducros, P., & Finkelsztein, D. (1986). *L'école face au changement: Innover, pourquoi? Comment?* Grenoble: CRDP.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Faseyitan, S. O., & Hirschbuhl, J. (1992). Computers in university instruction: What are the significant variables that influence adoption? *Interactive Learning International*, 8, 185-194.
- Ferry, G. (1975). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência – Centro de Investigação Pedagógica.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.

- Giacquinta, J. (1975). Status, risk, and receptivity to innovations in complex organizations. *Sociology of Education*, 48 (4), 38-58.
- Giacquinta, J. B. (1998). Seduced and abandoned: Some lasting conclusions about planned change from the Cambire school study. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt.1, pp. 163-180). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 439-453.
- Hall, G. E., & Loucks, S. (1978). Teacher concerns as a basis for facilitating and personalizing staff development. *Teacher College Record*, 80 (1), 36-53.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). Introdução. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt.1, pp. 1-7). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *J. Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132.
- Janis, I. L., & King, B. T. (1954). The influence of role playing on opinion change. *Journal of Abnormal Psychology*, 49, 211-218.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Lisboa: Estante Editora.
- Katz, E. H., Dalton, S., & Giacquinta, J. B. (1994). Status risk taking and receptivity of home economics teachers to a statewide curriculum innovation. *Home Economics Research Journal*, 22 (4), 401-421.
- Kazlow, C. (1977). Faculty receptivity to organizational change: A test of two explanations of resistance to innovation in higher education. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (2), 87-98.
- Lefebvre, B. (1989). A valorização do pessoal docente (Trad. de Margarida Pedroso Lima). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIII, 119-135.
- Lewis, M. E. (1988). Continuation of a curriculum innovation: Salient and alterable variables. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 52-64.
- Lima, M. L. (1993). Atitudes. In Jorge Vala & M. Benedita Monteiro

- (Coords.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Masters, J. R., & Laverty, G. E. (1977). The relationship between changes in attitude and changes in behavior in the schools without failure program. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (2), 36-49.
- McQuillan, P. J., & Muncey, D. E. (1994). "Change takes time": A look at the growth and development of the Coalition of Essential Schools. *J. Curriculum Studies*, 26 (3), 265-279.
- Mellencamp, A. V. (1992). *Making connections through voice: Teacher receptivity to change*. (ERIC Document Reproduction Service N.º ED 365030)
- Mialaret, G. (1980). Recherches sur les modifications d'attitudes pédagogiques des éducateurs. *Les Sciences de l'Éducation*, 2-3, 59-72.
- Miles, M. B. (1998). Finding keys to school: A 40-year odyssey. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt.1, pp. 37-63). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 6, 5-9.
- Nunes, I. S. (1986). *O professor e a inovação pedagógica*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Punch, K. F., & McAtee, W. A. (1979). Accounting for teachers' attitudes towards change. *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), 171-182.
- Raposo, N. V. (1981). *O computador e a avaliação da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Raposo, N. V. (1988). Formação psicopedagógica de professores — balanço e perspectivas. *Psychologica*, 1, 143-154.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Russell, E. B., & Warmbrod, J. B. (1977). Change orientation of educators: A potential tool for change advocates in state-level educational agencies. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (2), 50-62.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (1987). Atitudes dos adultos face ao ensino nos CEBA's. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 21, 199-219.
- Simões, M. D. F., & Boavida, J. (1999). "Náufragos" ou "astronautas"? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 33 (1), 5-17.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- Stern, C., & Keislar, E. R. (1977). Teacher attitudes and attitude change: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (2), 63-76.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100 (1), 129-142.
- Tomás, A. (1987). E você, é um professor preocupado? Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *Psicologia*, 5 (3), 265-277.
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-26.
- Wangen, N., Hendrix, V. L., & Sederberg, C.H. (1982). *Receptivity to change in small schools: A study of teachers' willingness to accept the risks of innovation*. (ERIC Document Reproduction Service N.º ED 242082)
- Wilson, G. D. (1986). Atitudes. In H. J. Eysenck & G. D. Wilson (Eds.), *Manual de Psicologia Humana* (pp. 295-318). Coimbra: Livraria Almedina.

Résumé

Dans cet article nous mettons en valeur la relation existante entre les attitudes du professeur face à l'innovation («réceptivité à l'innovation») et l'innovation pédagogique elle-même. Ensuite, nous évoquons le cycle des différents «phases de préoccupations» du professeur lorsqu'il est confronté à la mise en place d'une innovation, depuis la simple prise de conscience jusqu'à la réévaluation et le réajustement, nous réfléchissons sur les implications qui découlent de l'évolution, en particulier au niveau des attitudes à l'égard de la innovation pédagogique. Nous concluons en mettant en évidence l'importance du développement d'une ouverture d'esprit croissante de la part du professeur confronté au changement et à la transformation significative de l'enseignement.

Summary

This article relates "teacher's attitudes towards innovation" and pedagogical innovation. Then we refer to teacher's various "stages of concerns" while facing innovation, that ranges from "awareness" to a more complex concern ("refocusing"), followed by reflection on the implications this evolution has on teacher's attitudes. Finally, we highlight how important it is for the teacher to develop an on growing openness to change bearing in mind the need of significant transformations in teaching.