

EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO

ANA PAULA P.O. CARDOSO *

* Professora Adjunta da ESEV

Resumo

Neste artigo, começamos por reflectir sobre a pertinência e a actualidade da inovação educativa, fazendo uma breve alusão ao conceito de inovação. De seguida, apresentamos duas investigações recentes (1996), uma realizada na Suécia e outra em França, por forma a ilustrar e a enriquecer a presente reflexão. Concluimos formulando algumas questões e alertando para a necessidade de desenvolver mais as investigações teórica e empírica, neste domínio.

Temos uma fraca tradição de investigação em educação. Estamos habituados a reformar a educação de maneira puramente empírica, sem base científica. Tal hábito tem-nos custado caro e os seus efeitos serão hoje particularmente perniciosos, pois a nossa época exige que decisões da importância das que incidem sobre a educação tenham uma base o mais rigorosa possível, tanto empírica como reflexiva (Patrício, 1988, p.10).

A sociedade cada vez mais exige respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevisível, se colocam a cada instante. Particularmente nos nossos dias em que a espécie humana se tem de confrontar com problemas tão diferentes e complexos, "o desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente" (Sagan, 1994, p.206). Cabe, em particular, à educação um papel fundamental no que respeita à inovação, quer se tratem de comportamentos quer de atitudes.

Cada vez mais as mudanças se sucedem e alastram a todo o globo e, de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas têm de enfrentá-las, à sua maneira. Toffler (1984) explica essas mudanças globais, em todos os sectores da sociedade, à escala planetária, por alterações vagas que se sucedem, modificando o cenário mundial. Ninguém permanece imune a estas vagas, de profundas e aceleradas mudanças, e o resultado é o "choque do futuro"¹.

Nas sociedades Ocidentais, industrializadas, a crise generaliza-se a todos os sectores da sociedade e a educação sofre como nunca a pressão da mudança, profunda e permanente. A escola torna-se, então, um lugar de importantes contradições dialécticas, estando o educador, naturalmente, no centro dessas contradições.

A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, largamente aceites.

No entanto, o termo inovação nem sempre é utilizado na sua acepção mais correcta. Ele é frequentemente utilizado como sinónimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem contudo se tratarem de realidades idênticas (Cardoso, 1992).

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um carácter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da acção educativa.

A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

A inovação não é sinónimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma.²

O conceito de inovação é, pois, bastante mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma, atrás mencionados. De uma forma sintética podemos enumerar alguns dos seus atributos essenciais sem pretendermos ser exaustivos relativamente à problemática da definição deste conceito. A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma acção persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser

avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de acção (Cardoso, 1992).

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo escolar tradicional³ que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.⁴

Um pouco por todo o mundo a educação continua a desenvolver-se num estilo defensivo e não com um estilo agressivo necessário para fazer frente aos diferentes e complexos problemas que desafiam o nosso tempo. Apesar das inúmeras e diferentes tentativas para remodelar o ensino desencadeadas em diversos países, primeiro nos EUA, depois nos países Anglo-Saxónicos, e mais recentemente em Portugal, as escolas e o modelo escolar tradicional têm persistido de uma forma surpreendente.

Esta ideia poderá ser melhor compreendida se analisarmos duas investigações empíricas recentes, a primeira investigação realizada na Suécia e a segunda em França. A primeira intitula-se "School Climate and Educational Change: Stability and Change in Nine Swedish Schools" e a segunda, "10 Ans de «Changement» au Collège: Le Point de Vue des Formateurs".

Estas duas investigações, embora desenvolvidas em contextos diferentes e com propósitos também não coincidentes, dão-nos a conhecer algumas das dificuldades inerentes ao processo inovador e alertam-nos para a importância de algumas variáveis nesse processo, sejam de tipo organizacional, sejam de tipo psicológico.

O primeira investigação que seleccionámos é um estudo longitudinal que abarca um período de 25 anos e foi realizado por Ekholm (Kull (1996), na Suécia. Este estudo pretende avaliar as mudanças da vida escolar na perspectiva dos professores e alunos, comparando o clima escolar tal como ele é percebido pelos professores e alunos em nove escolas do Ensino Básico, em três secções no tempo, 1969, 1979 e 1994.

Este estudo ilustra, de forma bastante clara, a relativa estabilidade do modelo escolar tradicional. Com efeito, apesar de algumas das significativas mudanças ocorridas neste quarto de século, neste país, e

que afectam estudantes e professores fora da escola, os padrões de interacção na sala de aula e o modo como os professores e os alunos dispõem o seu tempo na escola permanecem relativamente estáveis.

As iniciativas dos currículos nacionais e os programas de formação de professores desenvolvidos ao longo deste período de tempo, pretendendo incrementar o trabalho cooperativo, a aprendizagem activa e preparação para a vida laboral na moderna sociedade parecem não ter alcançado o efeito desejado.

Na actualidade, as escolas são dominadas por um padrão de trabalho centrado no professor, tal como o eram nos anos 70. A tal ponto que os autores afirmam mesmo que as observações efectuadas, em 1976, no respeitante aos métodos de trabalho utilizados na sala de aula, poderiam ser facilmente observadas hoje:

The school work pattern showed itself to be relatively monotonous. Observation results show that pupils worked mainly by themselves on an identical task. Besides this work method, the hours in class were dominated by the teacher speaking, in the form of explaining the subject and then asking questions. Pupils seldom did any other form of collective work than being together in the same room. Classroom work was steered mainly by the subject taught and the textbook and/or teaching materials, and to a certain degree by the teacher."(Ekholm, 1976, citado por Ekholm (Kull, 1996, pp.6-7).

Os autores problematizam algumas possíveis explicações relativamente às razões desta pouca inovação. Neste caso, fazem sobretudo apelo a factores de carácter organizacional. Um deles tem a ver com a maneira como é feita a distribuição do tempo escolar, em períodos regulares e curtos de tempo (40 minutos), e sua influência nas práticas dos professores. Como os próprios autores sugerem, "this tight and stable time limit on the organization of school work is a very powerful determiner of the work process (Ekholm (Kull, 1996, p.7)".

Os autores defendem, também, a necessidade de haver um planeamento a mais longo prazo, por exemplo, superior a um ano, bem como a colaboração de outros elementos/ entidades de fora da escola, que possam ajudar a diagnosticar a própria situação escolar e dar suporte às acções pretendidas.⁵

A segunda investigação que seleccionámos é um estudo transversal (1991-92) realizada por Jardel (1996), em França. Trata-se de um estudo baseado na opinião de uma amostra de professores do

collège, de diferentes disciplinas, que se definem como "práticos inovadores", tendo em média cinco anos de experiência como formadores.

Este estudo evidencia, embora numa outra perspectiva e num outro contexto, idêntica dificuldade em alterar os padrões de acção escolares. No entanto, para além dos factores organizacionais mencionados pelos próprios formadores, são também explicitados factores de índole psicológica, sublinhando a importância da vertente pessoal do professor.

Os formadores foram unânimes em considerar que as mudanças preconizadas, que, em linhas gerais, vão no sentido de uma concepção pedagógica que coloca «l'élève au centre de l'école» (Jardel, 1996, p.5) são difíceis, senão mesmo impossíveis de concretizar.

Não deixa de ser também interessante constatar que os formadores, que se identificam eles próprios como «práticos inovadores», parecem considerar que a mudança das práticas lectivas seja hoje reservada a uma categoria de professores que apresentam certas características de personalidade e, em particular, sejam capazes de assumir o risco de mudança.

Eles vão mesmo ao ponto de traçar o seu retrato-tipo: "ils dressent le portrait type du «praticien novateur» en retenant les qualificatifs suivants: créatif (60%), volontaire (50%), aimant l'action (50%), optimiste (50%), imaginatif (40%), militant (40%) (Jardel, 1996, p.9)".

Neste estudo, a quase totalidade dos 80 professores inquiridos estão de acordo com a ideia de que o problema da mudança não se coloca tanto no como e em o que ensinar mas sobretudo no «como mobilizar os professores». Coloca-se, então a hipótese de que por detrás da mudança profissional se esconde uma mudança pessoal que envolve profundamente a personalidade do professor.

Tudo se passa como se os professores que construíram um certo equilíbrio profissional, frágil, encarem com muita prudência as eventuais mudanças. O universo organizacional e cultural do professor deve, pois, alimentar as suas iniciativas, patrociná-las, favorecendo a aprendizagem pessoal e profissional do professor.⁶

Nesta óptica, a formação reflexiva dos professores, a partir de situações-problema, aparece como a melhor via para construir as competências profissionais e de uma forma ampla as atitudes de questionamento do professor.

No nosso país, em particular na última década, têm-se desenvolvido numerosos esforços tendentes à implementação de experiências inovadoras, nomeadamente no âmbito da reforma curricular⁷. Só agora começamos a ter os resultados das primeiras investigações empíricas preocupadas em analisar os efeitos desta reforma.⁸

No entanto, e de uma maneira geral, podemos afirmar que estes projectos não têm sido muito bem sucedidos e que o seu impacto fica bastante aquém do desejável. Isto mesmo transparece na opinião de Albano Estrela⁹ (1996) acerca da actual reforma curricular e do seu real impacto na educação, em Portugal:

Embora a reforma fosse guiada por uma ideia tão clara e tão simples como a da centralização do currículo na aprendizagem e no aluno, a concretização não foi assim tão perfeita, não foi feita em termos de aprendizagem ou da formação dos professores como facilitadores da aprendizagem. Tudo se centrou no ensino enquanto actividade do professor. A estrutura tradicional das cadeiras manteve-se. É que não houve reforma curricular (Abrantes, 1996, p.15).

Com efeito, o que os resultados de numerosas investigações têm assinalado são inúmeras evidências de reformas fracassadas e de propostas que não passaram de intenções, apesar de todo o esforço humano dispendido e de todo o investimento material. Isto mesmo está patente nas investigações de Ekholm (Kull (1996) e de Jardel (1996).

Uma conclusão importante a reter é, pois, a de que a legitimação política ou a racionalidade científica dos projectos inovadores não constituem garantia de êxito da sua implementação. A inovação tem revelado tanto de aliciante quanto de problemático e de complexo!

Uma das principais razões justificativas destes resultados insuficientes prende-se com a complexidade do fenómeno da inovação aliado à ausência de uma perspectiva teórica alargada e, em particular, ao pouco conhecimento das variáveis pessoais e organizacionais que interactuam no complexo processo inovador.

Com efeito, muito se tem discutido e escrito acerca da inovação e dos modelos de implementação de inovações, mas pouco se tem adiantado em relação à natureza propriamente dita da inovação e também sobre as variáveis e os mecanismos essenciais reguladores desta.¹⁰

- Que variáveis organizacionais serão realmente importantes na inovação, nomeadamente na criação de um clima encorajador que favoreça a iniciativa pessoal ou grupal?
- Que variáveis pessoais do professor poderão estar implicadas numa maior receptividade à inovação, em educação?
- Que importância terão as variáveis demográficas (sexo, idade, experiência profissional ...) no contexto da implementação de inovações?
- Que variáveis de personalidade poderão estar implicadas numa maior ou menor predisposição à inovação e qual a sua importância relativa?
- Como interagem estas diferentes variáveis organizacionais e pessoais no processo inovador?

Ao levantarmos estas questões, que não esgotam as possibilidades reais, pretendemos, por um lado, realçar a complexidade inerente ao processo inovador e, por outro lado, perspectivar/compreender a inovação pedagógica de uma forma abrangente. Os horizontes da investigação neste campo são vastos e diversificados. Ainda há muito para reflectir e investigar, seja em termos teóricos seja em termos práticos. Torna-se, pois, urgente prosseguir esforços neste sentido.

Não cabe, contudo, no âmbito desta breve abordagem introdutória desenvolver esta problemática. Esta poderá, no entanto, ser um ponto de partida para um encontro futuro, que desejamos seja a breve prazo, e em que possamos discutir/reflectir mais circunstanciadamente sobre algumas das questões, aqui, levantadas.

REFERÊNCIAS:

ABRANTES, J. C., Dez anos de Lei de Bases: A reforma curricular vista por Albano Estrela, *Noésis*, nº39, 1996, 14-21.

CARDOSO, A. P., As atitudes dos professores e a inovação pedagógica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, nº1, 1992, 85- 99.

CARDOSO, A. P., A educação face às exigências inovadoras do presente, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº2, 1993, 221-232.

CORREIA, J. A., Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Edições Asa, 1989.

EKHOLM, M. e KULL, M., School climate and educational change: Stability and change in nine swedish schools, *EERA Bulletin*, vol.2, nº2, 1996, 3-11.

JARDEL, B., 10 ans de «changement» au collège: Le point de vue des formateurs, *Revue Française de Pédagogie*, nº115, 1996, 5-17.

PATRÍCIO, M. F., A inovação no centro da reforma educativa, *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol.1, nº1, 1988, 5-12.

SAGAN, C., *Os Dragões do Eden*, 4ª Ed., Lisboa, Gradiva, 1994.

TOFFLER, A., *Choque do Futuro*, Lisboa, Edição «Livros do Brasil», s.d.

Notas _____

1 Esta expressão ficou célebre e constitui justamente o título de uma importante obra de Alvin Toffler designada "Choque do Futuro". Ela é, também, um dos mais notáveis «best-sellers» da nossa época.

2 A distinção entre "inovação instituída" e "inovação instituinte", hoje bastante divulgada, foi inicialmente apresentada por Correia (1989). O primeiro tem, como vimos, um sentido próximo de reforma; o segundo, pelo contrário, encerra o sentido de uma inovação que surge à margem do que foi planificado e decidido pelo poder instituído. Ela é fruto da iniciativa dos professores e representa uma forma singular e original de responder a problemas particulares surgidos aquando da institucionalização da reforma decidida pelo poder instituído.

3 Este modelo escolar tradicional é caracterizado por alguns indicadores gerais comuns que lhe conferem uma certa unidade e/ou consistência: transmissão de um saber estático e permanente; autoridade e hierarquia; passividade e receptividade do aluno; formalismo e rigidez; intuição; memorização; simplicidade, análise e progressividade da aprendizagem; emulação; uniformidade; selecção (elitismo) (Cardoso, 1993).

4 Segundo Ferreira Gomes (1986, citado por Cardoso, 1993), fazem parte deste mundo tradicional sociedades "estáticas" em que as necessidades de sobrevivência não estão asseguradas para a esmagadora maioria da população e, por isso, todos os esforços devem coincidir no sentido de assegurar a sua subsistência. Nestas circunstâncias a educação visa essencialmente transmitir uma tradição, ou seja, um conjunto de conhecimentos, de valores e de técnicas adequadas ao grupo em que cada um está e permanecerá inserido. Educar é, pois, «reproduzir». Em oposição a estas sociedades "estáticas" temos as sociedades "dinâmicas" que surgem com a evolução das condições económicas e

sociais, motivada pelo papel de uma burguesia ascendente e, definitivamente, com o despontar da revolução industrial.

5 "One of the many conclusions that can be drawn from the work reported in this paper is that if school improvement is to occur there need to be more factors involved than pressures from the surrounding society and possibilities given to the teachers to be responsible for their own development. It is not enough to give teachers the opportunity to improve the school they are working in. This work seems to require organization and planning for much longer periods than one year. It also seems to be necessary for outside persons to be involved in the school to a greater degree than happened in the nine cases wich we studied. We would argue that the teachers and the school leaders need help to diagnose their own school situation, and to be supported in their efforts to achieve the aims of the school (Ekholm (Kull, 1996, p.11)".

6 "Nous sommes passés d'un questionnement centré sur l'apprentissage de l'élève vers un autre centré sur l'apprentissage personnel et professionnel, individuel et collectif de l'enseignant. En d'autres termes, il s'agirait de vérifier dans la pratique l'hypothèse selon laquelle: on n'apprendrait pas à changer par la nouvelle méthode pédagogique mais on changerait certainement si le contexte (pédagogique mais aussi relationnel, culturel, organisationnel, éthique) permettait à l'enseignant d'apprendre (Jardel, 1996, pp. 11-12).

7 A reforma curricular tomou desde o início a orientação de uma transformação global e profunda do sistema educativo português na sua totalidade, o que pode ser comprovado a partir da leitura do preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros no8/86, que criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e que afirma: "urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raíz dos principais problemas que vêm cronicamente, sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema (D.R.,I Série, no18, de 22 de Janeiro de 1982)".

8 É o caso da dissertação de doutoramento "Continuidades e Descontinuidades da Reforma Curricular no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico" (Brites, 1997), defendida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em Fevereiro deste ano (tese não publicada).

9 Albano Estrela foi Presidente do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular e é o Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

10 Crozier (1982, citado por Patrício, 1988) defende que a possibilidade de obtenção de resultados positivos depende do partido que o esforço de ruptura e de reconstrução venha a tirar do sistema. Enfatizou o interesse da compreensão do sistema para a inovação, considerando que o ponto-chave é, para o efeito, o conhecimento empírico do sistema humano que venha a conduzir à descoberta das suas regulações.