

## AS ATITUDES DOS PROFESSORES E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação (1).

(Nóvoa, 1988, p. 8)

### 1. DEFINIÇÃO DE ATITUDE. AS ATITUDES DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM A INO- VAÇÃO 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 ...).

A sua descoberta e investigação em Psicologia remonta à década de vinte, tendo-se depois alargado a outras áreas científicas como é o caso da educação. Actualmente, pode-se considerar um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que esta se debate, nomeadamente, o da inovação pedagógica, de importância central para a reformulação da educação.

---

(1) O presente artigo constitui uma adaptação de um dos capítulos da Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em Abril de 1991, sob a orientação do Professor Doutor António Simões.

Allport (1935, citado por Anderson, 1988, p. 352) ao comparar as diversas definições de atitudes que incluiu no seu trabalho, chegou ao enunciado de três denominadores comuns:

- *preparation or readiness for favorable or unfavorable responses* («preparação ou prontidão para responder favorável ou desfavoravelmente»);
- *which is organized through experience* («que é organizada através da experiência») e
- *which is activated in the presence of all objects and situations with which the attitude is related* («que é activada na presença de todos os objectos e situações com os quais a atitude está relacionada»).

Assim, e de uma forma simples, a atitude pode ser encarada como uma disposição a reagir de maneira favorável ou desfavorável a um determinado referente sempre que este se apresente.

Utilizando uma definição mais recente, podemos considerá-la como «uma orientação de avaliação relativamente persistente no que respeita a um objecto particular ou classe de objectos. Por outras palavras, é um «ponto de vista» regularmente persistente no que respeita a qualquer coisa, seja favorável, desfavorável ou neutra» (Wilson, 1986, p. 295). O carácter persistente das atitudes não significa que estas sejam inalteráveis mas, apenas, que tendem a ser bastante resistentes à mudança.

Por sua vez, Postic (1979, pp. 247-248) afirma que «a atitude é a organização dos processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afectivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente». De salientar, nesta definição, a referência explícita das diversas componentes da atitude. À parte disto, não acrescenta novas informações às que já foram mencionadas nas definições anteriores.

As atitudes apresentam, com efeito, três componentes: *componente cognitiva* (certa apreensão ou representação cognitiva do objecto); a *componente afectiva* (sentimentos e emoções a ele associados); a *componente comportamental* (tendência ou intenção de agir) (Rodrigues, 1979).

As três componentes aparecem geralmente associadas, embora a afectiva seja, provavelmente, a mais central (Wilson, 1986). Além disso, é também esta componente que torna as atitudes diferentes de simples crenças ou opiniões.

De facto, as atitudes e as opiniões estão ligadas entre si de tal forma que são frequentemente confundidas na linguagem vulgar. Contudo, as opiniões são apenas a expressão verbal, passageira, resultado da tomada de posição face a um objecto controverso. Distinguem-se das atitudes pelo seu carácter passageiro, pela sua forma de expressão (verbal) e pelo seu carácter essencialmente objectivo e racional (que não deve ser interpretado como sinónimo de conhecimento preciso do objecto sobre o que recai a opinião) (Cf. Quadro 1).

QUADRO 1

CARACTERÍSTICAS GERAIS

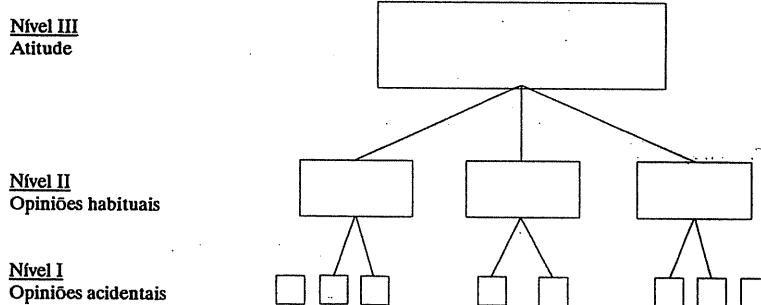
<i>Opinião</i>	<i>Atitude</i>
— Manifestação verbal passageira, resultado da tomada de posição face a um objecto controverso.	— Disposição relativamente estável que leva o sujeito a comportar-se de uma certa forma a respeito deste ou daquele objecto e que o leva a exprimir esta ou aquela opinião.
— Exprime verbalmente a reacção de um indivíduo perante um objecto determinado.	— Tem possibilidades de expressão mais variada do que a palavra: gestos e mímica.
— Tem carácter essencialmente objectivo e racional.	— Tem um carácter predominantemente afectivo.

Recorrendo a um esquema por nós simplificado, baseado no modelo hierárquico da relação entre opiniões, atitudes e ideologia de Eysenck (1954), podemos representar de uma forma simples a estrutura das atitudes e opiniões (Cf. Fig. 1).

Assim, num primeiro nível (Nível I) encontramos as opiniões acidentais que não são minimamente características do indivíduo: ele exprime-se, agora, de uma maneira mas, noutras circunstân-

cias, poderá ter um ponto de vista diferente; no nível seguinte (Nível II), surgem as opiniões habituais, relativamente constantes no indivíduo; num nível mais profundo (Nível III), descobrimos as atitudes já com um carácter de estabilidade (Grawitz, 1976, pp. 518 e ss.).

Figura 1



Há três variáveis importantes a considerar numa atitude: o objecto, a direcção e a intensidade (valência) (Wilson, 1986). Estas variáveis, para além de caracterizarem as atitudes, permitem, segundo Anderson (1988), diferenciá-las de outros elementos do domínio afectivo (interesses; valores; preferências; auto-estima).

O *objecto* de uma atitude é o seu «conteúdo» ou referente. Este pode ser uma pessoa ou um tipo de pessoas, um grupo, uma instituição, uma ideia ou um acontecimento.

O objecto atitudinal deve ser algo com real significado para o sujeito, pois, como adverte Wilson (1986, p. 297), «o leque de atitudes sustentadas por um dado indivíduo está limitado pela sua experiência». Naturalmente, os investigadores deverão dar particular atenção a este aspecto de forma a poderem obter resultados de investigação válidos.

A *direcção* de uma atitude diz respeito à orientação positiva ou negativa das emoções e sentimentos face a um determinado objecto.

A *intensidade* ou valência de uma atitude, por sua vez, refere o grau ou força dessas emoções e sentimentos. Ela variará, desde uma gradação extremamente positiva (favorável) até uma gradação extremamente negativa (desfavorável), num *continuum*, passando por um ponto neutro, a meio (Freeman, 1976).

No domínio da educação têm-se levado a efeito numerosos estudos sobre as atitudes dos professores. Na palavra de Postic (1979, p. 248), este tipo de estudos incide sobre a maneira do professor «apreender o fenómeno educativo em geral e o seu modo de aperceber, de reagir em certas situações educativas em que [...] professor e alunos estão implicados».

O interesse demonstrado por estas questões tem subjacente a ideia fundamental de que as atitudes do educador «jogam» 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 (Mialaret, 1980).

Nesta perspectiva, convém lembrar que o acto educativo é, por excelência, 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, 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, convém sublinhar uma relação estreita entre as atitudes dos professores e a inovação pedagógica.

Como se sabe, a inovação insurge-se face ao que está estabelecido (hábitos, rotinas, comportamentos institucionalizados ...) e, por isso, é objecto de controvérsia e ocasiona sempre, em maior ou menor grau, reacções quer favoráveis quer desfavoráveis. Neste sentido, é indispensável que se tenha sempre em consideração as atitudes dos professores perante uma inovação pedagógica que se queira implementar. De facto, como alertam Cardinet

e Weiss (1979, p. 185): «A inovação não é somente uma mudança de programa concebido como uma decisão administrativa, objectiva e afectivamente neutra. É uma intervenção na vida de cada professor, que provoca necessariamente uma reacção ...»

Por outro lado, para que as inovações no ensino se possam concretizar, os professores terão necessariamente de estar abertos e/ou receptivos à mudança. Tal como Ferry insiste (1975), o professor, para mudar a sua actuação e para «ensinar a devir», terá de possuir ele próprio e desenvolver nos alunos atitudes favoráveis à mudança (2).

Estamos, pois, convencida que a inovação não se decreta, concordando com Nóvoa (3). Ela é um processo nunca acabado e, talvez, mais importante do que a inovação — produto, seja a dinâmica inovadora e a inovação enquanto atitude permanente a cultivar pelos professores.

Como é evidente esta ideia remete-nos para a «inovação pedagógica», sendo por isso conveniente definir e caracterizar este termo, a fim de o clarificar.

## 2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E ALGUNS CONTRIBUTOS PARA A SUA CLARIFICAÇÃO

A inovação pedagógica é um tema que goza de grande prestígio no mundo da educação, pelo menos ao nível do discurso oficial, pois é considerada um elemento impulsionador e criador de uma nova prática educativa, que se deseja mais ajustada às

---

(2) Ferry, (1975, p. 40) é bastante claro a este respeito: «E ter os instrumentos e os meios de ensinar conhecimentos está muito certo, mas se não se possui verdadeiramente a vontade e o desejo de os utilizar, se não se tem esta espécie de dinamismo que leva a andar para diante, e a uma constante adaptação às novas situações, então corre-se o risco de que isso seja inútil [...]. «Ensinar a aprender» e «ensinar a devir» — A diferença está talvez no facto da fórmula «ensinar a devir» sublinhar as atitudes, enquanto a fórmula «ensinar a aprender» acentua os métodos e as técnicas de aquisição».

(3) Na palavra de Nóvoa (1988, p. 8), «A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação».

necessidades socio-culturais das sociedades contemporâneas e às grandes finalidades da educação, no presente.

Porém, o termo «inovação» encerra um sentido simultaneamente sedutor e perigoso (designações atribuídas a Westley), pois, «faz apelo a uma ideia de progresso sem centrar o olhar no objecto onde poderia desenvolver-se e conota-o antes mesmo de o ter estudado» (Marmoz, 1979, p. 32).

Com efeito, a palavra inovação é usada como algo bom. Porém, como insiste Patrício (1988, pp. 7-8), «a inovação não é boa em si, mas pela sua conformidade a um ideal moral de progresso». Isto significa, pois, que é indispensável recorrer a critérios de ordem axiológica, para poder julgar uma inovação.

Além do mais, é preciso ter presente que, sob a capa sedutora da palavra inovação, muitas vezes, na prática, se deixa que esta «desempenhe um papel legitimador de uma ordem que, por ser conservadora, é a antítese da mudança, da criatividade, da invenção e da transgressão» (Correia, 1989, p. 27).

No âmbito destes aspectos introdutórios há que salientar, também, o natural enquadramento das inovações dos sistemas educativos pelas sociedades em que se inserem e que têm por função servir. Como esclarece Patrício (1989, p. 6), «as inovações educativas são indissociáveis das mudanças e inovações sociais, das quais decorrem, por um lado, e para as quais devem concorrer e concorrem, por outro lado». Tudo leva a crer, como defende Husén (1973), que a educação ocupa um lugar que lhe compete numa sucessão natural de transformações culturais e sociais.

A inovação pedagógica é um objecto de estudo complexo e vasto, que reúne uma bibliografia extremamente abundante. O interesse científico por esta problemática torna-se visível na década de sessenta, nomeadamente nos Estados Unidos da América, que surge como pioneiro na investigação desta temática. Antes, existiam alguns estudos mas em número reduzido, comparativamente aos que se registaram depois. Havelock (1971, citado por Huberman, 1973) encontrou, até 1954, menos de 50 artigos e, a partir de 1964, uma média de 500 artigos por ano. Nas décadas seguintes, há a acrescentar uma diversificação geográfica da origem das obras (Canadá, Inglaterra, França ...).

Contudo, apesar desta grande produção bibliográfica, constata-se que há, ainda, um extenso e importante campo de investigação teórica e/ou reflexiva a desbravar, começando pelo da definição do próprio conceito de inovação. Como observa Patrício (1989, p. 4), «o conceito não foi ainda suficientemente pensado, nem pensado com suficiente radicalidade».

No entanto, embora concordemos que seja necessário pensar mais profundamente o conceito de inovação, não é nosso objectivo fazê-lo no âmbito desta nossa breve abordagem, pelo menos com a profundidade que esta questão necessitaria de ser tratada.

No actual discurso pedagógico domina uma certa imprecisão e ambiguidade terminológica do conceito. Ele é utilizado, frequentemente, como sinónimo de mudança, renovação, reforma ... sendo, portanto, conveniente aclarar a sua significação. Neste sentido, iremos primeiro apresentar algumas definições de inovação pedagógica recorrendo a autores relevantes neste domínio. De seguida, iremos tentar analisar o conceito de forma a encontrar e destacar aquilo que nele é essencial.

A OCDE (1971, p. 13) (4), considera uma inovação «toda a tentativa visando, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de o melhorar».

Numa obra posterior (5), procurando uma definição mais completa, afirma que entende por inovação uma tentativa deliberada de melhorar as práticas existentes em relação a certos objectivos desejáveis, mas que isso não exclui as inovações que concernem à criação, seja de novos objectivos, seja de políticas e de funções não ligadas aos antigos objectivos (OCDE, 1973, p. 49).

Por sua vez, Huberman (1973, p. 7), numa obra já clássica, *Comment sopèrent les changements en éducation*, propõe uma definição prática: «uma inovação é uma melhoria sensível, mensurável, deliberada, duradoura e pouco susceptível de se produzir frequentemente».

---

(4) Na obra *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*.

(5) *Études de cas d'innovation dans l'enseignement: IV Vol.*



De notar, que o autor, na sua definição de inovação, mantém a noção de intencionalidade e a de melhoria, presentes nas definições apresentadas pela OCDE. Porém, acrescenta duas novas informações: a de medida ou avaliação da inovação, e a de duração ou persistência da acção inovadora.

Posteriormente, Huberman conjuntamente com Havelock (1980, p. 49) (6) retomam o conceito de inovação e consideram que a sua melhor definição poderia ser «um esforço deliberado visando uma melhoria sensível do sistema». Entretanto, logo a seguir, propõe uma outra definição mais consentânea com a aplicação da «teoria sistémica» (no sentido lato do termo) propondo-se, neste âmbito, considerá-la «uma renovação de envergadura utilizada para aperfeiçoar ou criar um sistema» (Havelock & Huberman, 1980, p. 50).

Existem muitas outras definições de inovação pedagógica, umas próximas das que seleccionámos como mais relevantes, outras bastante divergentes. É fácil verificar que os autores não estão todos de acordo na forma de entender o conceito. Não obstante este pluralismo conceptual, podem destacar-se, como fez Marmoz (1979), algumas regularidades nas definições habitualmente dadas de inovação: a novidade, a mudança e o processo.

#### INOVAÇÃO — Novidade

A inovação introduz sempre uma novidade num domínio particular, traz qualquer coisa de qualitativamente diferente do que já existe. Ela pode ser definida como a introdução de qualquer coisa de novo, ainda desconhecida, numa determinada realidade (Landsheere, 1974).

Porém, a ideia de «novo» não significa algo inteiramente novo, mas antes algo não estreado. Huberman (1973, p. 3) refere-se a este aspecto sublinhando que «a inovação não é necessariamente uma invenção».

Independentemente da matéria que verse, «toda a inovação se pode situar num *continuum* em que os dois pólos são a revolu-

---

(6) Em *Innovation et problèmes de l'éducation*.

ção filosófica e a simples adopção de *gadgets*» (Landsheere, 1974, p. 372). Landsheere estabelece, ainda, a distinção entre *inovação essencial*, indissociável da alteração de objectivos gerais da educação e a *inovação contingente* (muitas vezes, pseudo-inovação), resultante da introdução de uma modificação na educação que não implica alteração de objectivos educacionais.

### INOVAÇÃO — Mudança

Há uma mudança sempre que é possível constatar a existência de diferenças numa situação, numa circunstância ou numa pessoa, entre um tempo inicial  $t_0$  e um tempo posterior  $t_1$  (Guba, citado por OCDE, 1973, p. 46). Neste sentido, a mudança será o movimento ininterrupto de alteridade.

Ao contrário, a inovação não parece ser uma mudança qualquer, mas «a produção intencional e, num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual ou colectivo» (Patrício, 1988, p. 7). Para além do carácter intencional, a inovação diferencia-se, ainda, pela ruptura que provoca, mesmo que seja temporária e parcial, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução natural do sistema (Correia, 1989).

Neste contexto, importa ainda diferenciar, de uma maneira geral, inovação e renovação, pois em ambas está implícita a ideia de mudança.

Marmoz (1979, citado por Delorme, 1982, p. 135) define renovação como «um restaurar do que já existe, sem provocar grandes modificações».

Uma diferença importante ressalta desde logo: a inovação «verdadeiramente instaura», enquanto que a renovação «verdadeiramente apenas restaura» (Patrício, 1988, p. 8). Com efeito, renovar implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial, ao passo que inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente «novo».

### INOVAÇÃO — Processo

A inovação pedagógica, seja qual for o âmbito da sua iniciativa (nacional ou local), apresenta-se sempre como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da

acção educativa. Logo, para a sua concepção e implementação, terão necessariamente de se percorrer determinadas fases e utilizar determinadas estratégias. Esta problemática remete-nos para uma das mais importantes questões em matéria de inovação: *como inovar?*

Neste ponto crucial reconhece-se uma lacuna importante: falta um quadro teórico-explicativo que possa dar resposta às muitas interrogações que se levantam e para as quais se ensaiam no terreno soluções, por vezes apressadas e, na maioria dos casos, não adequadas à resolução dos problemas (7).

Ainda no contexto do processo inovador, é usual separarem-se duas vertentes: a inovação - pensamento - planeamento e a inovação - acção - prática inovadora que, realmente, deveriam ajustar-se ou, pelo menos, formar um todo integrado e dialogante. A nosso ver, isto tem contribuído, também, para o fracasso de algumas experiências inovadoras e para um certo descrédito da própria inovação.

A este propósito é bastante elucidativo o esquema apresentado por Mialaret (1982, p. 16), dando conta dos diferentes níveis e sujeitos intervenientes nas situações educativas e da necessária comunicação que se deverá estabelecer entre eles (cf. Fig. 2). Esta ideia é, aliás, corroborada por diversos autores (8).

Neste âmbito, é, ainda, pertinente a distinção que Correia (1989) estabelece entre *inovação instituída* e *inovação instituinte*.

A primeira tem um sentido próximo de «reforma». Ela resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores às escolas onde esta deve ser aplicada.

A segunda, pelo contrário, 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

---

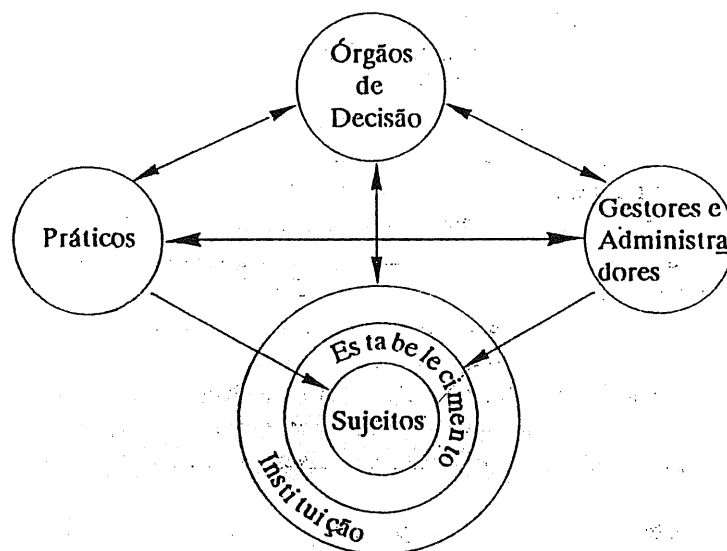
(7) Cf. Debeauvais, 1974, p. 537; Huberman, 1973, pp. 4-5; 1978, pp. 31-32; OCDE, 1985, pp. 82 e ss.; Ibáñez, 1989, pp. 8 e ss.

(8) Tais como Husén, 1973, pp. 18 e ss.; Hassenforder, 1974, pp. 16 e ss.; Thomas, 1975, p. 259; Hummel, 1977, p. 27; Havelock & Huberman, 1980, p. 298; Fullan, 1982, pp. 66 e ss.

responder a problemas particulares surgidos aquando da institucionalização da reforma decidida pelo poder instituído.

Esta distinção reveste-se de grande importância quando se pretende compreender as contingências do processo inovador e, nomeadamente, avaliar a consecução das inovações propostas.

Figura 2



Fonte: MIALARET, G., *Réflexions personnelles sur les sciences de l'éducation à l'aube du troisième millénaire*, «Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle», 4, 1982, p. 16.

Poderemos, pois, resumir as ideias desenvolvidas sobre o conceito de inovação, em alguns pontos que nos parecem essenciais. 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;

- O seu processo deve poder ser avaliado;
- Tenciona melhorar a prática educativa;
- Para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e acção.

ANA PAULA CARDOSO

*Professora Adjunta da Escola Superior  
de Educação, integrada no Instituto  
Politécnico de Viseu*

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L. W., Attitudes and their measurement in HUSÉN, T. e POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.), *The international encyclopedia of education (research and studies)*, vol. 1, Oxford, Pergamon Press, 1988, pp. 352-358.
- CANÁRIO, R., A inovação como processo permanente, *Revista de Educação*, 1987, 1(2), 17-22.
- CARDINET, J. e WEISS, J., L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1979, 1-2, 177-203.
- CORREIA, J. A., *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Edições Asa, 1989.
- DEBEAUVAIS, M., Le succès de la notion d'innovation — un essai d'interprétation des textes, *Perspectives*, 4(4), 1974, 532-540.
- DELORME, C., *De l'animation pédagogique à la recherche-action. Perspectives pour l'innovation scolaire*, Lyon, Chronique Sociale, 1982.
- FERRY, G., *Inovação pedagógica e formação de professores*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência — Centro de Investigação Pedagógica, 1975.
- FREEMAN, F. S., *Teoria e prática dos testes psicológicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- FULLAN, M., *The meaning of educational change*, Toronto, OISE Press, 1982.
- GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1976.
- HASSENFORDER, J., *A inovação do ensino*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974.
- HAVELOCK, R. G. e HUBERMAN, A. M., *Innovation et problèmes de l'éducation, Théorie et réalité dans les pays en développement*, Paris, UNESCO 1980.

- HUBERMAN, A. M., *Comment s'opèrent les changements en éducation: Contribution à l'étude de l'innovation*, Paris, UNESCO/BIE, 1973.
- HUBERMAN, A. M., L'innovation educationnelle: Un modèle théorique face à quelques réalités, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1978, 1, 31-54.
- HUMMEL, M. C., *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Paris, UNESCO, 1977.
- HUSÉN, T., Les résistances à l'innovation dans l'éducation, *Perspectives*, 3 (1), 1973, 13-20.
- IBÁÑEZ, R. M., Teoría, práctica y modelos de las innovaciones educativas. Comunicação apresentada na «Semana Luso-Espanhola de Pedagogia», Universidade Aberta, Lisboa, 13 a 17 de Novembro, 1989, pp. 1-20.
- LANDSHEERE, G. DE, Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation, in OCDE, *L'enseignant face à l'innovation*, Paris, OCDE, 1974, pp. 365-398.
- MARMOZ, L., La «notion» d'innovation. Communication au IVe Congrès de l'A.I.P.E.L.F., *Éducation Tribune Libre*, 1979, 172, 31-44.
- MIALARET, G., Recherches sur les modifications d'attitudes pédagogiques des éducateurs, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1980, 2-3, 59-72.
- MIALARET, G., Réflexions personnelles sur les sciences de l'éducation à l'aube du troisième millénaire, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1982, 4, 9-29.
- NÓVOA, A., Inovação para o sucesso educativo escolar, *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 1988, 6, 5-9.
- OCDE, *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 1971.
- OCDE, *Études de cas d'innovation dans l'enseignement*, vol. IV: *Stratégies d'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 1973.
- OCDE, *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.
- PAQUAY, L., Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1985, 4, 3-34.
- PATRÍCIO, M. F., A inovação no centro da reforma educativa — I, *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, 1988, 1(1), 5-12.
- PATRÍCIO, M. F., Uma estratégia integrada de inovação educacional para o sistema educativo português. Comunicação apresentada na «Semana Luso-Espanhola de Pedagogia», Universidade Aberta, Lisboa, 13 a 17 de Novembro, 1989, pp. 1-31.
- POSTIC, M., *Observação e formação de professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1979.
- RODRIGUES, A. S., *Psicologia social*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, Lda., 1979.

- SERRANO, G. P., La innovación y el cambio en educación. Comunicação apresentada na «Semana Luso-Espanhola de Pedagogia», Universidade Aberta, 13 a 17 de Novembro, 1989, pp. 1-35.
- SIMÕES, A., Inovação permanente: Rumo à inovação total e permanente, *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, 1989, 2 (2), 129-132.
- THOMAS, J., Pas d'innovation pedagogique sans la participation active des enseignants, in UNESCO, *L'éducation en devenir*, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1975, pp. 257-261.
- WILSON, G. D., Atitudes, in EYSENCK, H. J. e WILSON, G. D., *Manual de psicologia humana*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986, pp. 295-317.

## RESUMO

Neste artigo delimitamos os conceitos de atitude (professores) e de inovação pedagógica e relacionamo-los.

## RÉSUMÉ

Dans cet article nous délimitons les concepts d'attitude (des enseignants) et d'innovation pédagogique et nous les mettons en relation.

## SUMMARY

The aim of this study is to define the concepts of attitude (teachers) and pedagogical innovation and to relate them.