

## UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAR A VERDADEIRA INOVAÇÃO EDUCATIVA

por  
IVO DE SOUSA NUNES \*

Esta breve reflexão terá o seguinte desenvolvimento: iniciaremos com a apresentação da mensagem implícita no fenómeno que, genericamente, poderemos designar por «resistência dos professores à inovação»; de seguida tentaremos demonstrar a necessidade da participação activa dos professores no processo de inovação; e, finalmente, terminaremos com a apresentação da formação contínua como instrumento basilar e condição «sine qua non» da viabilização duma verdadeira inovação educativa.

### **1. O conceito de inovação**

Ao iniciar, um breve esclarecimento acerca do termo inovação.

Antes de mais nada, há que distinguir a inovação como *produto*, da inovação como *processo*. Quando, na literatura da especialidade, a palavra é usada no primeiro sentido, costuma indicar aquilo que se introduz numa determinada situação, para a modificar: ideias, métodos, práticas, programas ... Quando é usada no segundo, descreve a forma como se realiza essa transformação. Na presente exposição,

---

\* Professor da Universidade dos Açores.

será fácil identificar em que sentido é usado o termo em questão, atendendo ao contexto em que aparece.

Convém ainda recordar que *inovação* e *mudança* não são sinónimos, embora não falte quem assim os considere. Mudança é um termo genérico que significa apenas a passagem duma situação para outra, ao passo que a inovação constitui um tipo específico de mudança que se caracteriza pela satisfação simultânea de alguns critérios qualitativos, nomeadamente o de novidade, o de melhoria e o de planificação. Indica, portanto, algo de novo que se introduz deliberadamente no ensino, para melhorar a sua qualidade e eficácia (Nunes 1986a).

Após este breve esclarecimento, passemos a analisar o significado da reacção dos professores às propostas de inovação educativa.

## 2. Mensagem dos professores

Sendo a inovação um processo dialéctico entre dinamos antagónicos, torna-se imprescindível, em qualquer situação, equacionar todos os factores que a influenciam, quer positiva quer negativamente. Esta análise é útil a toda a instituição que pretenda transformar-se, pois, só assim, conseguirá prever a reacção dos seus membros e tomar as medidas adequadas a cada situação<sup>1</sup>.

No caso específico e concreto do ensino, entre os factores que bloqueiam a inovação educativa, é frequente mencionar-se o professor. Embora se possam pôr em causa o grau de veracidade desta afirmação e a amplitude da sua aplicação, ela denuncia um facto que não nos deve deixar indiferentes. Importa, pois, captar o significado desta falta de adesão dos professores à inovação educativa.

<sup>1</sup> Sem esta adaptação contínua, as instituições não conseguirão sobreviver. Podemos mesmo afirmar que as reformas só se justificam na medida em que favorecem e alargam a capacidade de adaptação às novas situações.

E pensamos não estar longe da verdade se virmos, implícita no fenómeno da «resistência à inovação», a seguinte mensagem dos professores:

- a) Recusa da posição de meros executores de projectos alheios, que uma perspectiva de inovação unilateral e centralizada mais no produto do que no processo, teima em mantê-los<sup>2</sup>;
- b) Recusa do cerceamento do seu já limitado poder, no âmbito dos conhecimentos científicos, cuja produção e distribuição continuam a acontecer sem a sua participação<sup>3</sup>;
- c) Recusa de um modelo de inovação, desajustado da dinâmica do ensino, mormente da sua dimensão prática e relacional<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> Pretender transformar o sistema educativo, sem se preocupar com aqueles que terão a seu cargo a realização das reformas nas escolas, é contribuir para o aumento das incertezas e dos riscos, já tão abundantes, porque endémicos ao próprio ensino. Este deixar o professor só, a lidar com a inovação, é uma forma requintada de o desprestigiar e de o agredir. Não é apenas ameaçando ou perseguindo que se causam danos ao ser humano. Talvez, uma das formas mais eficazes de o conseguir, é não fazer nada disso. O castigo mais pesado infligido a um recluso é a solidão.

<sup>3</sup> A falta de participação no processo de produção do saber pedagógico torna o professor cada vez mais dependente dos «especialistas», daqueles que pertencem às comissões e conhecem os segredos das coisas, dos investigadores, dos professores universitários... E, no entanto, é dele que dependem, em última análise, as sortes de qualquer inovação educativa! (cf. Garrison, 1988).

<sup>4</sup> As inovações, baseadas numa perspectiva tecnológica e racionalista da educação, escapa a complexidade duma sala de aulas. Esquece-se que, entre o *input* e o *output*, existe uma caixa negra, ou seja, o processo que conduz à mudança e que é feito de um sem número de relações, cuja dinâmica é impossível ser captada por estranhos.

- d) Recusa da aceitação de novas tarefas e responsabilidades, sem que sejam consignadas contrapartidas positivas, ao nível de incentivos e da progressão na carreira docente<sup>5</sup>;
- e) Recusa em realizar projectos, cujos fundamentos teóricos desconhecem e para os quais não tiveram a preparação específica<sup>6</sup>.

Dos aspectos evidenciados nesta mensagem, iremos apenas desenvolver o da participação e da preparação para a inovação, dada a sua relação estreita com a questão da formação contínua.

### 3. Participação do professor na inovação

Ainda recentemente, o professor costumava ser agrupado nos elos inferiores da cadeia de transmissão das inovações, subalternizado à autoridade que as solicitava e aos investigadores que as produziam.

Contudo, e para bem do Ensino e da Educação, esta visão simplista e tecnológica da inovação foi perdendo crédito e defensores, sendo hoje as investigações unânimes em considerar a participação activa do professor como uma necessidade e uma condição vital para o sucesso da inovação educativa<sup>7</sup>. Defendem mesmo que a introdução

<sup>5</sup> Existem poucas esperanças em melhorar e desenvolver uma profissão que não ofereça incentivos a quem se esforça por fazer mais e melhor.

<sup>6</sup> Como afirma Ribeiro (1988), «não pode haver adesão de professores a uma inovação que não tiveram oportunidade de entender...» (p. 18).

<sup>7</sup> Nas últimas décadas tem-se investigado, insistentemente, sobre as causas dos fracassos das inovações educativas. E uma das explicações mais apontadas tem sido o desrespeito pelo papel central do professor no processo de implementação das inovações e a falta de preparação do mesmo para as novas tarefas que lhe são exigidas. (Ver por ex., McLaughlin e Marsh, 1978; Nunes, 1986a).

do professor, como figura de vanguarda no processo, deverá ser a primeira inovação a consignar em qualquer sistema educativo que pretende mudar.

Uma conclusão desta natureza resulta duma lição aprendida com sacrifícios, no decurso de longos anos de experiência, ou seja, que a transformação da Escola só pode ser realizada por quantos nela vivem e trabalham diariamente<sup>8</sup>.

Quando defendemos a participação do professor, que-remos referir-nos à sua integração não apenas no processo global da inovação, mas também nas suas fases específicas, nomeadamente nas fases de decisão, de implementação e de integração.

Na fase inicial, em que é tomada a *decisão* de adoptar a inovação, a participação terá como objectivo permitir que o professor, após um conhecimento genérico do projecto, dê o seu contributo e faça as suas críticas. Sem este contacto preliminar, dificilmente será conseguida a identificação com a inovação e o conseqüente empenhamento nas fases seguintes da sua realização (Fullan, 1982).

Na fase da *implementação* ou do uso da inovação, a participação torna-se fundamental, devido às indispensáveis adaptações que terá de fazer à situação real e concreta. Isto traduzir-se-á em contínuas tomadas de decisão, tanto mais que a inovação educativa, ao inverso da tecnológica, destina-se a pessoas e as reacções das pessoas são, geralmente, imprevisíveis.

Por fim, na fase de *integração*, a necessidade da participação impõe-se por direito próprio. Trata-se, de facto,

<sup>8</sup> A este propósito, escreve Ribeiro (1988): «Com efeito, o processo de mudança consiste na produção ou indução de mudanças na situação efectiva do ensino, nas práticas pedagógicas correntes dos professores que, em última análise, vão implementar os novos planos e programas, representando a variável decisiva em qualquer processo de inovação curricular» (p. 17).

duma fase em que a inovação é interiorizada, tornando-se uma constante da prática quotidiana, o que passa necessariamente por uma transformação pessoal, ao nível das acções e da mentalidade. Ora, esta espécie de re-socialização<sup>9</sup> nunca poderá ser reflexo de imposições do exterior, mas sim numa adesão pessoal e consciente ao processo.

Nesta ordem de ideias, duas conclusões, desde já, se impõem:

- a) independentemente da quantidade de pessoas envolvidas no processo, é sobre o professor que recai a responsabilidade de realizar a inovação, pelo que a sua participação activa é indispensável;
- b) paralelamente à responsabilidade do professor, nasce a responsabilidade do sistema educativo em lhe facultar a preparação e os meios necessários para o correcto desempenho das novas tarefas que lhe são exigidas (Nunes, 1986a; Ribeiro, 1988).

É aqui, precisamente, que vemos a correlação funcional entre a formação contínua e a inovação educativa, ou seja, a formação impõe-se como exigência da inovação.

#### 4. A formação contínua e a inovação pedagógica

Embora a formação do professor deva ser encarada como um todo, é costume dividi-la em duas fases: a inicial e a contínua.

---

<sup>9</sup> Não podemos considerar os professores como puros seres «racionalis» que executam à letra as inovações propostas. A mudança é uma aprendizagem e, como tal, implica uma reestruturação do mundo cognitivo de quem a realiza. Ora, sendo já possuidor dum formação específica e dum experiência razoável no campo da educação, é natural que o professor «filtre» a inovação educativa e a adapte ao seu modo de ser e de pensar.

A formação inicial fornece as bases mínimas indispensáveis ao exercício da actividade docente, incluindo três componentes: a preparação científica da especialidade da futura docência, a formação em Ciências da Educação e a prática pedagógica orientada (estágio). A formação contínua, como o próprio nome indica, procura ser um aprofundamento da inicial, em termos de actualização dos conhecimentos e das competências profissionais do professor.

Durante muitos anos, a preocupação dos sistemas educativos orientou-se prioritariamente para a formação inicial, como se a formação terminasse no momento em que o professor entrava na sala de aulas. Aos poucos, porém, assistiu-se a uma tomada de consciência da importância da continuidade da formação inicial, ao ponto de se considerar esta fase da formação, não simplesmente uma «coisa boa», mas condição indispensável à renovação e a um funcionamento dinâmico do sistema educativo<sup>10</sup>.

Os motivos que presidiram a esta deslocação das atenções da formação inicial para a contínua, podem reduzir-se aos seguintes: o direito do professor à educação permanente, a diminuição da entrada de novas forças no sistema educativo, a dignificação da profissão docente e a preparação do professor para as inovações educativas cada vez mais frequentes.

Acerca deste último ponto, somos do parecer que a preparação para a inovação deveria ser uma constante na formação do professor. Na fase inicial, assumiria a forma de desenvolvimento da flexibilidade mental e de abertura à mudança, qual preparação remota para os futuros desafios da actividade docente. Na fase de formação contínua,

---

<sup>10</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a sua imprescindibilidade para que a escola e o professor possam responder aos desafios do mundo em mudança e às exigências do progresso científico e tecnológico.

tomaria a forma de preparação próxima para a inovação educativa <sup>11</sup>.

Numa tentativa de operacionalizar esta ideia de integração entre a formação contínua e a inovação, apresentamos o seguinte esquema-síntese de acção:

*Primeiro momento* : conhecimento da inovação e identificação da sua necessidade.

↓

*Segundo momento* : Preparação para a realização.

↓

*Terceiro momento* : Execução.

↓

*Quarto momento* : Avaliação.

Como é lógico, a formação contínua dá-se em todos os momentos do processo, possibilitando a necessária articulação entre eles. No entanto, é no momento da preparação propriamente dita que é mais evidente e mais indispensável, pois tem, por um lado, a finalidade de sensibilizar e fomentar a motivação do professor para o projecto em causa e, por outro lado, facultar-lhe a aquisição dos princípios teóricos em que se baseia a inovação e a aquisição das capacidades necessárias para a realização pretendida.

Deixando para outra oportunidade o desenvolvimento desta ideia, queremos apenas relevar um aspecto dominante no esquema apresentado: a formação contínua é

---

<sup>11</sup> É evidente que a exigência da formação contínua não deriva apenas da necessidade de preparar o professor para a inovação. Todavia, o Anteprojecto do Sistema de Formação Contínua aponta a preparação dos docentes para as inovações, resultantes da reorganização curricular do ensino, como a primeira prioridade em matéria de formação contínua.

condição indispensável para a realização de qualquer inovação educativa, sendo, como é, um momento forte para o alargamento da competência profissional do professor, como agente de mudança.

## 5. Conclusões

Ao terminar este breve apontamento, tomamos a liberdade de retomar alguns pontos que reputamos de essenciais, enquanto constituem linhas de força na abordagem da problemática da formação contínua e da inovação educativa.

1 — Propõe-se a substituição de um modelo de inovação de cariz tecnológico, que faz depender o resultado final apenas da qualidade do projecto e dos meios usados para o «vender» aos potenciais utentes <sup>12</sup>, por um modelo que valorize a dimensão humana do professor e a sua capacidade criadora <sup>13</sup>.

2 — Propõe-se a substituição de um modelo de formação, com base na aquisição de competências, definidas e impostas por elementos estranhos ao sistema educativo e reduzido a acções isoladas de actualização e reciclagem <sup>14</sup>,

---

<sup>12</sup> É urgente abandonar, de uma vez por todas, esta espécie de economia de mercado, em que os investigadores tiram das suas reservas as soluções para os problemas educativos e oferecem-nas ao ministério, ou a quem por ele, para que induza os professores na compra do produto. A questão não está em vender mudanças, mas em provocar mudança.

<sup>13</sup> A personalidade do professor é também importante pois, por vezes, as inovações tocam nos seus valores e convicções pessoais. Se não tivermos em conta este facto, as possibilidades de aceitação da inovação diminuem grandemente.

<sup>14</sup> Embora as acções pontuais possam produzir efeitos imediatos, estes são de curta duração e não capacitam o professor para fazer face às necessidades de contínua adaptação à realidade da turma em que diariamente trabalha.

por um modelo intimamente ligado ao processo de inovação, que vise criar no professor o hábito de questionar e reformular criticamente as suas actividades pedagógicas e torná-lo um investigador e um gerador de inovação<sup>15</sup>.

3 — Denfende-se a reposição do professor no lugar-chave que lhe compete ocupar na dinâmica educativa e o consequente desenvolvimento e reforço do seu poder, no âmbito do conhecimento científico-pedagógico<sup>16</sup>. Urge capacitar o professor para fazer, em vez de se continuar a a dizer-lhe o que fazer e como fazer. Afinal, trata-se de ajudá-lo a adquirir autonomia, no sentido piagetiano de «ser governado por si próprio», em vez de ser governado por outrem.

A tomada de consciência dos pontos referidos e o esforço para a sua aplicação no âmbito da formação contínua e da inovação educativa constituirão, estamos certos, um passo decisivo para dotar a escola de professores habilitados a promover a verdadeira inovação. Na verdade, a experiência tem-nos vindo a demonstrar que, se a reforma pode, por vezes, ser fruto de imposições e de forças exteriores ao sistema, a verdadeira inovação educativa só pode ser produzida por forças internas a esse mesmo sistema.

<sup>15</sup> Sabemos que a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores e que esta depende, por sua vez, da qualidade da formação. Há que dar atenção, portanto, a dois factores: por um lado, à escolha do modelo de formação a seguir, como bem o demonstra Zeichner (1983); por outro, à dignificação da formação contínua, elevando-a à categoria de ensino e deixando de considerá-la como mero «serviço» à comunidade (Nunes, 1986b).

<sup>16</sup> O conhecimento é poder e, no nosso tempo, a forma mais elevada desse poder é o conhecimento científico. Ora, a produção do saber não só dará mais poder aos professores, mas também abrirá as suas mentes e libertará a sua inteligência, tornando-os mais capazes de renovar o ensino, através da implementação consciente das inovações.

### Bibliografia

- FULLAN, M., *The Meaning of Educational Change*, OISE Press, Toronto, 1982.
- GARRISON, J.W., Democracy, Scientific Knowledge and Teacher Empowerment, *Teachers College Records*, 89, 4, 1988.
- McLAUGHLIN, M.W. e MARSH, D., Staff Development and School Change, *Teachers College Records*, 80 (1), 1978, 69-94.
- NUNES, I., *O Professor e a Inovação Pedagógica*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1986a.
- NUNES, I., A Universidade dos Açores e o seu Envolvimento na Comunidade Educativa, *Arquipélago*, Vol. VIII, n.º 1, 1986b, 197-206.
- RIBEIRO, A.C., Desenvolvimento Curricular e Inovação, *Inovação*, 1, 1, 1988, 13-18.
- ZEICHNER, K. M., Alternative Paradigms of Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 1983, 3-9.