

O professor - agente de inovação curricular

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

Manuel Flores

EB 2 & 3 de Cabeceiras de Basto

Introdução

A inovação constitui uma temática que tem merecido, nos últimos anos, uma atenção digna de realce no âmbito da reflexão e investigação educacionais. Tal situação decorre de múltiplos factores dos quais se destacam a emergência de novos desafios no contexto escolar, aos quais urge responder de forma eficaz, bem como a necessidade de transformar as práticas educativas, com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, a par da inovação, surgem termos como *mudança*, *reforma* e *renovação* que, muitas vezes, são utilizados sem que haja a preocupação em especificar o significado que eles encerram. Assim, numa primeira parte, tentaremos, ainda que de forma sucinta, clarificar estes conceitos, focalizando a nossa atenção na temática da inovação curricular.

Fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspectos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular. De facto, os desafios que, actualmente, se colocam à escola ditam a necessidade de encarar a função docente para além do tradicional papel de transmissor de conhecimentos circunscritos à disciplina

apontando para uma profissionalidade mais ampla (STENHOUSE, 1987). Ao professor, cujo papel inalienável no desenvolvimento do currículo é reconhecido por diversos autores (TANNER & TANNER, 1980; GIMENO, 1988; FREITAS, 1995; PACHECO, 1995, 1996), compete tomar importantes decisões que se reflectirão na concretização do processo de ensino/aprendizagem.

A profusão de metáforas que caracterizam o trabalho do professor é disso exemplo: o professor como artista (EISNER, 1979), o professor investigador (STENHOUSE, 1987), o professor como profissional clínico (CLARK & PETERSON, 1986), o professor como prático reflexivo (SCHON, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993) o professor como profissional crítico (BEN PERETZ, 1988), etc.

O professor como mero técnico ou executor deu lugar ao professor como interveniente activo e decisivo na realização e inovação curriculares a quem se reconhecem distintas competências (FLORES, 1997), pelo que se torna pertinente analisar as suas práticas e os meios de que dispõe para operacionalizar o currículo bem como equacionar o seu âmbito de intervenção à luz da autonomia e das funções que se lhe atribuem.

Nesta comunicação, pretendemos reflectir sobre a problemática da inovação centrada na escola, sobretudo ao nível da acção e participação directa do professor.

1. Clarificação de conceitos

No âmbito da transformação de processos e práticas educativas regista-se uma pluralidade terminológica assinalável (CORREIA, 1989; SANCHO, 1990; AMIGUINHO, 1992; ESTEBARANZ, 1994; PACHECO, 1995; BONAMI & GARANT, 1996). Termos como mudança, novação, inovação, reforma e renovação coexistem alimentando, por vezes, alguma controvérsia e confusão. Fala-se, por exemplo, de mudança sem inovação, do sentido da mudança, da reforma sem inovação, da inovação "decretada", etc. Apesar desta diversidade, os diferentes autores convergem na aceitação de

que são termos que requerem alguma clarificação quando utilizados no domínio educativo.

Sem querermos aprofundar esta problemática, devido não só à complexidade que ela encerra, mas porque ultrapassa o âmbito desta comunicação, tentaremos clarificar algumas posições que se registam a este respeito, salientando, naturalmente, o que entendemos por inovação curricular que é, aliás, a temática central desta intervenção.

De acordo com a literatura produzida neste contexto, destacam-se quatro conceitos principais: mudança, reforma, inovação e renovação (CORREIA, 1989; ESTEBARANZ, 1994; PACHECO, 1995).

Por *mudança* em educação entende-se, normalmente, uma modificação de algo, uma transformação de um aspecto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola. Estebaranz (1994) salienta o seu carácter genérico e amplo que implica uma variação das ideias, das pessoas e das instituições, podendo revestir diferentes graus de amplitude de acordo com as suas dimensões. Assim, surgem dois níveis diferentes de mudança implícitos nos termos reforma e inovação.

A *reforma* pressupõe uma mudança emanada da Administração Central afectando o sistema educativo na sua estrutura, fins ou funcionamento. Trata-se, portanto, de uma mudança "imposta", inserida numa lógica "top-down" que se aplica a todos os estabelecimentos escolares. Estebaranz (1994) denomina-a de mudança política que pretende dar resposta às necessidades sociais decorrentes de alterações no campo social. Convém ainda salientar que, neste caso, se investe numa mudança ampla que abarca as dimensões (algumas ou todas) do sistema educativo, pelo que sai reforçado o seu aspecto quantitativo.

Para Pacheco (1996:150), o termo reforma denota "uma transformação da política educativa de um país ao nível de estratégias, objectivos e prioridades". Estamos, pois, perante

uma mudança planificada, em termos estruturais e organizacionais, ao nível político-administrativo¹.

Em contrapartida, o termo *inovação*², que apresenta uma polissemia digna de realce (CORREIA, 1989), integra um processo que introduz algo novo, isto é, uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, pressupondo sempre uma modificação conceptual (ESTEBARANZ, 1994).

É este também o sentido que lhe atribui Pacheco (1995:46) ao associar a inovação "ao nível mais concreto da acção dos professores e diversos agentes educativos", corroborando a posição de González & Escudero Muñoz (1987, *apud* PACHECO 1995:46) para quem o mesmo conceito implica "uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes".

Estebaranz (1994), ao analisar diversas definições de inovação³ propostas por diferentes autores, conclui que a sua característica distintiva consiste no seu carácter qualitativo, ligado de forma directa à prática concreta e, consequentemente, à melhoria de aspectos ou daquelas

¹É neste âmbito que Campos (1996) sugere que as reformas, enquanto definições oriundas da Administração Central, devem constituir, sobretudo, enquadramentos gerais e não regulamentos a executar localmente.

²Sancho (1990), situando-se no campo educativo, identifica duas acepções do termo *inovação* (do latim, *inovare*). Num sentido sócio-pedagógico restrito, surge associado a ideia, prática ou matéria, percebida como nova por parte da unidade de adopção (professor, escola, etc.). Num sentido amplo, a inovação pode ser considerada como um propósito deliberado de levar à prática determinados objectivos desejados. Por seu turno, Amiguiño (1992:54) sublinha a "acção de transformação intencional, consciente e deliberada" subjacente ao conceito de inovação.

³ Segundo Contreras (1997), a noção de inovação tem sofrido alterações ao longo dos últimos anos. Também Canário (1992:9) sustenta que "a lógica da reforma (mudanças instituídas, impostas pela Administração Central à periferia) cede, paulatinamente, o lugar a uma lógica de inovação (mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da acção e interacção dos responsáveis sociais)".

peças que estão directamente implicadas no sistema educativo.

Em suma, trata-se de uma mudança inerente à própria escola afectando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam, o próprio sentido da mudança, as funções das pessoas implicadas nas práticas, etc. (ESTEBARANZ, 1994). Assim, a inovação é um conceito que traduz uma mudança mais visível, situando-se num contexto prático e concreto, reflectindo uma transformação, sobretudo de ordem qualitativa, de aspectos funcionais do sistema. Enquanto processo de mudança, a inovação exige, como salienta a mesma autora, uma aprendizagem sem a qual a inovação não se realizará, pois o facto de alguém idealizar uma inovação, não significa que ela se realiza.

Se a inovação integra mudanças específicas, directamente ligadas à prática educativa e à acção dos professores, a reforma compreende mudanças estruturais e globais da responsabilidade da Administração Central e do poder político. A inovação implica, por conseguinte, uma mudança real porque afecta, de forma directa, os processos, as práticas e as pessoas implicados numa dada organização ou estrutura, transformando-os.

Contudo, como sublinha Estebaranz (1994), reforma e inovação não são mudanças independentes, já que se determinadas inovações podem exigir uma reforma, determinadas reformas podem exigir processos de inovação.

Refira-se ainda o conceito de renovação, mais ambíguo, que surge aliado à inovação, implicando mudanças globais, não individuais; e a projectos de experimentação educativa ou de inovação que pressupõem uma acção de mudança mas que pode não ser duradoura (*vide* movimentos de renovação pedagógica, ESTEBARANZ, 1994).

O âmbito de incidência de uma mudança, dentro de um sistema, determina o tipo de inovação que se promove: curricular, organizativo, instrutivo, etc. (ESTEBARANZ, 1994). O currículo surge como uma das dimensões⁴ privilegiadas da

⁴ Para uma análise mais profunda destas dimensões, *vide* ESTEBARANZ (1994).

inovação. Com efeito, este é um dos campos fundamentais de análise e transformação (de processos e práticas) sobre o qual recaem também um número significativo de decisões e onde confluem inúmeras variáveis.

Como salienta Marcelo (1994:51), o currículo "possui uma intenção de intervenção, melhoria e transformação, seja a nível individual (alunos, professores, materiais), seja a nível colectivo (escola, comunidade). Neste sentido, é através do desenvolvimento e inovação curricular que se estruturam e veiculam as propostas de transformação e mudança do sistema educativo".

Nesta óptica, os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade do ensino e de um sistema educativo. Compete ao professor realizar o currículo adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central.

Como sugere McDonald (*apud* CONTRERAS, 1997:87), "o ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo". Assim, o campo de intervenção da inovação curricular implica as componentes do currículo desde os propósitos e objectivos, às estratégias, conteúdos, materiais, tempo e avaliação com incidência directa na aprendizagem dos alunos e na condução do processo de instrução.

Segundo Pacheco (1995: 47), a inovação curricular "está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos".

Ribeiro (1992:73) salienta também que a inovação curricular pode abarcar processos que vão "desde a alteração de componentes específicas - tais como objectivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didácticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos - até à reestruturação global do currículo". Tal intervenção pode implicar alterações nos conteúdos programáticos, nos objectivos, nos materiais curriculares, nas estratégias, na

forma de entender o acto didáctico e os actores implicados nesse processo.

Nesta perspectiva, em oposição a uma "inovação" imposta numa lógica "top-down" e mais de carácter burocrático e administrativo, surgem "mudanças" originárias na prática concreta, que requerem uma aprendizagem e uma análise focalizadas.

Marcelo (1994) sistematiza três perspectivas conceptuais relativas ao desenvolvimento e inovação curricular que remetem para diferentes formas de encarar o ensino:

1. Numa perspectiva tecnológica, a inovação é considerada como um processo sistemático e racional de aplicação de "inovações" delineadas por peritos externos à escola. Tal concepção implica a consideração do professor como um consumidor e executor do currículo que domina um conjunto específico de destrezas e habilidades. O ensino torna-se, portanto, numa actividade técnica orientada pelo conhecimento científico (perspectiva técnica).

2. De acordo com a abordagem cultural, o processo de inovação assume a existência de culturas profissionais, pelo que é necessário atender não só aos aspectos técnicos mas também às mudanças nos significados e interpretações pessoais e do grupo. Neste sentido, a inovação surge num contexto específico, assumindo-se o ensino como uma actividade eminentemente prática, complexa e imprevisível para a qual são fundamentais a reflexão, a deliberação e a resolução de problemas (perspectiva prática).

3. A abordagem política encara a inovação como um processo de activação de interesses e conflitos individuais e de grupo. A negociação surge como estratégia principal no sentido de legitimar o valor da inovação que constitui um processo de libertação e tomada de consciência. O ensino é, por seu turno, uma actividade ética, carregada de valores. O professor deve tomar consciência dos mecanismos de controlo e reprodução social, sublinhando o papel do ensino como mudança social (perspectiva ética e crítica de ensino).

Importa ainda salientar que a inovação curricular pressupõe a transformação de algo existente, não podendo desligar-se do seu contexto prático, o que corrobora as

posições de vários autores quando advogam que a inovação decretada centralmente não é eficaz (PACHECO, 1995).

Por outras palavras, a inovação é um processo prático que abrange a recontextualização curricular cujo ponto de partida é a resolução de um problema concreto implicando o levantamento de necessidades e um processo participativo de todos os intervenientes mais directos (PACHECO, 1996).

A inovação curricular tem, portanto, uma vertente pragmática que remete para o desenvolvimento e recontextualização do currículo numa óptica de adaptação às dinâmicas locais e regionais (o que implica a articulação das decisões tomadas nos distintos contextos de decisão curricular). Falamos, deste modo, de uma inovação que, ao contrário de uma mudança imposta pela Administração Central, dentro de referenciais pré-determinados, outorga ao professor o papel de agente desse processo no sentido de uma adaptação, desenvolvimento e transformação.

Esta é também a perspectiva de Pacheco (1996: 154) para quem a escola é vista "como elemento de mudança" e "o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e arquitectados no que se denomina por desenvolvimento curricular baseado na escola".

2. O papel do professor enquanto agente de inovação curricular

Numa renovação pedagógica, nenhuma inovação curricular se fazem sem a participação e intervenção do professor. Ele é, como sublinham Tanner & Tanner (1980), imprescindível na realização do currículo pois é ele quem decide, em última análise, o que vai acontecer na sala de aula (GIMENO, 1988). De facto, o professor toma continuamente decisões cruciais em relação ao que vai ser ensinado e como vai ser ensinado.

Neste sentido, a mera aplicação de directrizes tomadas pela Administração Central, inseridas numa lógica administrativa e burocrática, não é suficiente para ilustrar aquilo que o professor faz na escola e na sala de aula.

O papel que o professor pode desempenhar no desenvolvimento do currículo e na inovação curricular situa-se numa linha que vai do mero executor ao profissional crítico, dependendo da margem de autonomia e das competências que se lhe atribuem (FLORES, 1997).

É na medida em que o professor procede à adaptação e (re)construção curricular, e o que isso supõe de capacidade investigativa, analítica, reflexiva e deliberativa, que Marcelo (1994) destaca o carácter de inovação do desenvolvimento do currículo. Nesta óptica, tal como sublinha Contreras (1990:237), "realizar o currículo é reformulá-lo e construí-lo continuamente". É aqui que o professor, como árbitro (GIMENO, 1988) decisivo no jogo curricular, surge como agente fundamental de inovação.

Numa concepção tecnicista de ensino, competia aos especialistas curriculares e políticos "planificar" centralmente as reformas e inovações curriculares que os professores, como técnicos e consumidores do currículo, deveriam aplicar. Tal processo, desenvolvido em função de uma lógica "top-down", relegava para o professor a tarefa de implementar, nas suas aulas, as soluções científico-técnicas encontradas pelos especialistas, políticos e investigadores (CONTRERAS, 1997).

De acordo com esta abordagem, a preocupação central consistia na procura da forma mais eficaz de comunicar as inovações ao receptor - professor - que deveria entendê-las, adoptá-las e implementá-las, pelo que o fracasso de uma inovação se justificava pela inadequada capacidade de comunicação dos inovadores em relação aos professores.

Como salienta mais uma vez Contreras (1997:176), "as modificações que os professores poderiam introduzir nas inovações planificadas significavam um fracasso, uma adulteração (...) Planificar bem uma inovação era reduzir ao máximo a possibilidade de ser "deformada" pelos professores". O professor apresentava-se, portanto, como um técnico, cuja passividade na adopção das propostas curriculares se evidenciava, sendo a resistência e/ou rejeição de uma inovação, advinda dos técnicos exteriores à escola, algo a evitar.

Com os movimentos de renovação pedagógica dos anos setenta surge um professor com um papel mais activo na condução do processo de ensino/aprendizagem.

Os movimentos curriculares na linha de Schwab (1969) e Stenhouse (1987), bem como a linha de investigação do pensamento do professor (MARCELO; 1987), reforçaram a visão do professor como agente curricular que toma decisões e formula juízos num contexto prático.

É nesta linha de pensamento que prolifera um conjunto de metáforas caracterizadoras do trabalho profissional do professor, das quais se salientam as seguintes: o professor investigador (STENHOUSE, 1987); o professor como artista (EISNER, 1979); o professor como prático reflexivo (SCHON, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993); o professor como profissional crítico (BEN-PERETZ, 1988).

A figura do professor investigador (STENHOUSE, 1987:211) remete para a consideração de uma profissionalidade ampla inerente a um professor que demonstra uma atitude investigativa, isto é, "uma disposição para examinar com sentido crítico e de forma sistemática a própria actividade prática". A capacidade de análise, de juízo e deliberação são as competências essenciais neste modelo de professor.

Schon (1983) popularizaria a metáfora do professor como prático reflexivo, um professor que analisa a sua actividade prática, a partir da qual produz um conhecimento prático. Também Zeichner (1993:20) sublinha que os professores reflexivos estabelecem "conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo situações *in loco*".

A concepção artística de ensino ditaria a metáfora do professor artista, um profissional que, para além de dominar um conjunto de conhecimentos técnicos e "científicos", conta com a sua intuição, criatividade e improvisação para lidar com situações educativas (singulares) que não se compadecem com a aplicação "normativa", rígida e linear de "receitas".

A atenção concedida ao professor como agente de desenvolvimento e inovação curricular resulta da consideração de que ele é um sujeito que possui conhecimentos, crenças,

representações, ideias e teorias que influenciarão o modo como percebe e encara a inovação curricular (MARCELO, 1994).

O âmbito de intervenção do professor ao nível da inovação curricular abarca um conjunto multifacetado de hipóteses que, como já referimos, pode passar pela produção de materiais curriculares, pela elaboração, dinamização, implementação e avaliação de projectos curriculares (pluri ou interdisciplinares), pela introdução de componentes regionais e locais (Pacheco, 1995), etc.

Esta última estratégia de inovação curricular é, aliás, para Pacheco (1996:153), "um dos pontos fundamentais da inovação curricular", sendo ainda reconhecida por Freitas (1995:107) como "um imperativo na lógica actual do sistema educativo".

Convém ressaltar que tais medidas implicam uma postura profissional que pressupõe dois aspectos essenciais: a cultura da colegialidade e da colaboração e a aceitação da escola como pólo aglutinador de sinergias locais.

Na literatura pedagógica, identificam-se três principais estratégias de desenvolvimento e inovação curricular (BLÁSQUEZ, 1994):

1. do centro para a periferia, isto é, da Administração para as estabelecimentos escolares;
2. a estratégia colaborativa (em que o professor adquire margem e capacidade para desenvolver projectos curriculares numa óptica de participação e colaboração);
3. inovação centrada na escola (que requer um maior grau de autonomia para o professor bem como o reconhecimento da sua capacidade investigativa).

A efectiva inovação ocorre localmente situada e considerando os professores como verdadeiros actores do processo de inovação curricular, sem esquecer a atitude investigativa (STENHOUSE, 1987), a participação, a reflexão e a decisão contextualizada tendo como meta a transformação das práticas.

A inovação torna-se, portanto, num processo gerador de novos processos de mudança, sendo também a escola,

enquanto espaço privilegiado de intervenção do professor, desencadeadora de mudanças que urge apoiar e reforçar no sentido de um movimento "bottom-up".

Refira-se a este propósito a opinião de Lima (1996:43) para quem a escola não constitui "um mero *locus* de reprodução", mas "é também um *locus* de produção onde os actores afirmam os seus projectos e as suas capacidades estratégicas". É neste campo que, segundo o mesmo autor, a autonomia da escola deve ser conquistada e reforçada.

Em suma, uma inovação efectiva e real requer a consideração de alguns pressupostos que importa salientar. Um aspecto a destacar prende-se com a própria concepção de inovação que se defende, uma inovação centrada na escola, nas práticas dos professores, nos professores e no seu desenvolvimento profissional.

Esta mudança na forma de pensar as inovações surge nos finais dos anos 70 e ao longo dos anos 80, reflexo de um conjunto de factores dos quais Contreras (1997) destaca os seguintes:

1. A crise do modelo clássico de inovação.

O surgimento de uma "nova" concepção de inovação deve-se ao reconhecimento de que a lógica do desenvolvimento "top-down" não é eficaz. Como já referimos, os fracassos sucessivos das inovações decorriam de insuficiências na comunicação entre investigadores - especialistas e professores que deveriam implementar tais propostas. A aceitação crescente da ideia de que uma dinâmica de inovação não pode cingir-se à transposição para a realidade daquilo que os políticos ou especialistas idealizam e o reconhecimento do papel dos professores, enquanto mediadores, tradutores e transformadores de propostas no processo de inovação, foram factores determinantes para esta mudança no modo de perspectivar as inovações.

2. As experiências de desenvolvimento do currículo.

As concepções tecnológicas de currículo, que concebiam o professor como um mero técnico executor de directrizes e decisões tomadas centralmente, deram lugar a experiências

que evidenciavam um papel mais activo por parte do professor no desenvolvimento curricular. Outorga-se a este agente educativo o protagonismo na realização do currículo reconhecendo-se-lhe capacidade para experimentar a proposta curricular. Stenhouse (1987), como já salientámos, encara-o como um investigador a quem reconhece a capacidade para experimentar e comprovar o currículo. Só o professor está em condições de analisar a prática e tomar decisões em conformidade com ela. Esta visão curricular (ao contrário da perspectiva de fidelidade) apela para a capacidade de inovação e para a criatividade do professor.

3. Mudança de perspectiva na compreensão do papel de professor.

Decorrente das novas perspectivas curriculares surge o reconhecimento por parte dos investigadores de que o professor não pode ser um mero aplicador de directrizes. Os estudos sobre o pensamento do professor muito contribuíram para esta alteração ao salientar que o que o professor pensava era importante para compreender o que ele fazia. Esta linha de investigação determinou uma nova fonte de compreensão do professor como mediador das propostas curriculares e como intérprete dinâmico da prática docente, da qual resulta uma nova forma de conhecimento: o conhecimento prático.

4. A escola como unidade de acção e mudança.

As experiências de inovação e os propósitos de transformação do currículo permitiram evidenciar a importância da escola no desenvolvimento e na inovação curricular. Neste sentido, a inovação tem de ultrapassar o isolamento do trabalho do professor na sala de aula e implicar a escola, isto é, o conjunto dos professores que vivem, interpretam e transformam as normas, relações e crenças que constituem a cultura escolar. Neste ponto de vista, o desenvolvimento da escola encontra-se necessariamente ligado ao desenvolvimento dos professores que dela fazem parte.

5. A crise da ideia de mudança como solução definitiva de problemas.

A solução definitiva dos problemas deixou de fazer sentido ao ser reconhecida a contínua mudança da realidade (que é sempre singular). Assim, os problemas educativos não podem ser apenas resolvidos por especialistas exteriores à escola, pois os problemas e as circunstâncias mudam conforme o tempo e o espaço, transformando-se, (re)construindo-se, pelo que se devem encontrar respostas e estratégias de acção concretas. Tal facto pressupõe uma forma diferente de encarar a própria noção de mudança escolar. Como sublinha Contreras (1997:180), "se antes se pensava na mudança como substituição de uma prática por outra, agora pensa-se mais num contínuo processo de desenvolvimento e evolução ou aprendizagem". Esta perspectiva remete para a inovação como processo de transformação de práticas em função do contexto e das necessidades educativas.

Este conjunto de razões explicativas de uma nova forma de encarar a inovação em educação implicou necessariamente uma mudança substancial na forma de compreender a função dos professores no contexto dos sistemas de ensino e do seu papel nos processos de inovação educativa.

Também Canário (1996), ao reiterar que as práticas não se modificam nem se criam por decreto, propõe três eixos estratégicos de acção que viabilizam a mudança educativa:

1. A assunção da centralidade da escola nos processos de mudança.

A escola deve ser encarada como unidade estratégica fundamental dos processos de inovação, o que implica um apoio ao seu desenvolvimento organizacional, no que esta ideia encerra de empreendimento partilhado por uma equipa de professores.

2. A articulação interactiva da escola com o local.

Esta situação passa pela abertura do estabelecimento escolar à comunidade envolvente e pelo redimensionamento da valorização do local que integra uma nova lógica: a aceitação de outros parceiros a nível local. Tal situação ultrapassa apenas a questão do escolar, para se tornar numa acção

concertada, numa sinergia de vários agentes interessados nas questões educativas.

3. A criação de redes de inovação.

Emerge uma visão holística da organização, uma acção colectiva integrada através de projectos. Assim, o projecto educativo, não encarado de modo burocrático e formal, surge como construção capaz de gerar redes de colaboração dentro de um mesmo estabelecimento escolar e de organizar diferentemente o modo como os professores trabalham. Por seu turno, o diálogo interescolas resulta proficuo e inovador pela possibilidade de aprender interagindo. A organização em rede dentro do mesmo estabelecimento e com outros estabelecimentos escolares é também valorizada.

Assim, os novos desafios colocados ao professor no desenvolvimento e inovação curricular ditam a necessidade de formação neste campo de actuação. É necessário, como salienta Zabalza (1994), que os professores "se curricularizem", isto é, que pensem o seu trabalho em termos curriculares.

Esta perspectiva pressupõe, por um lado, uma concepção processual de currículo, por outro, a consideração do desenvolvimento profissional do professor, pois "não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der aos professores pelo desenvolvimento do currículo, mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo" (KELLY, 1985:126).

Esta asserção leva-nos a questionar o incentivo que é dado ao professor e à escola no âmbito da inovação curricular. Que a inovação não pode ser "imposta" ou "decretada" é algo que suscita um acordo generalizado. Mas, impõe-se esta questão: como promover a inovação na escola? Ou por outras palavras, que incentivos são dados à escola e aos professores para que se possam produzir inovações?

Os obstáculos ou limitações à inovação curricular existem do ponto de vista prático e institucional. Os primeiros abarcam um conjunto de aspectos ligados, sobretudo, à escassez de infraestruturas, de recursos e de meios adequados

para promover a inovação (PACHECO, 1996). Os segundos prendem-se com questões de ordem política e organizacional que podem coarctar a acção inovadora e as dinâmicas locais.

Sancho (1990) destaca dois factores que configuram e delimitam a inovação em educação: o seu carácter prescritivo (normalmente a inovação situa-se numa lógica administrativa, burocrática e centralista) e o isolamento que caracteriza o trabalho dos professores. Este último aspecto condiciona a assunção e partilha de responsabilidades comuns, o que acentua a falta de colaboração dos professores e o individualismo docente, já reforçado pela existência de um controlo curricular por parte da Administração Central.

Neste sentido, a inovação centrada na escola, construída e situada localmente, surge como espaço aglutinador de intervenções e de mudanças opondo-se ao centralismo e normativismo que, de acordo com Lima (1996), têm marcado a tradição portuguesa.

A conquista da autonomia surge, neste âmbito, como atribuição da escola e do professor. A contextualização da inovação, a consideração da escola e dos seus actores mais directos emergem como marcas caracterizadoras desta inovação curricular, uma vez que "as práticas inovadoras são sempre objecto de reconfiguração local e não de mero processo de reprodução"(CANÁRIO, 1996:74).

É assim necessária uma nova concepção de escola, deixando de "ser entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central" para ser encarada "como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados" (CANÁRIO, 1992:11).

Para Marçal Grilo (1996:21)⁵, a capacidade inovadora da escola existe sobretudo quanto esta concebe, elabora e executa o seu próprio projecto educativo, sendo certo que "a capacidade de inovação está directamente relacionada com o acompanhamento da própria mudança".

⁵ Comunicação apresentada no Forum de Projectos de Inovação e Investigação, na qualidade de Presidente do Conselho Nacional de Educação.

A autonomia⁶, pelo que implica de participação, responsabilização e decisão, requer, junto dos professores, uma formação sólida e ampla que proporcione uma efectiva intervenção curricular por parte daqueles agentes de ensino, ou seja, uma formação que contemple não só princípios teóricos de planeamento e *design* curriculares, mas também indicações relativas ao modo de selecção e produção de materiais curriculares (FREITAS, 1995).

No que se refere ao campo curricular, Pacheco (1996) afirma que o professor goza de uma autonomia de orientação dentro de determinados referenciais. Por seu turno, Freitas (1995:114) sublinha ainda que "mesmo com um curriculum comum em todo o país os professores têm uma margem de liberdade que não devem alienar".

Que o professor é, indubitavelmente, o árbitro de todas as decisões curriculares e um agente decisivo no processo de desenvolvimento e inovação curricular (FREITAS, 1995; GÉLINAS & FORTIN, 1996; PACHECO, 1996) é já consensual.

Neste sentido, ao invés de combater lógicas de resistência a mudanças planificadas, é fundamental criar mecanismos de apoio e incentivo a lógicas locais de mudança, já que inovar significa encontrar soluções curriculares localmente situadas, significa fazer um diagnóstico adequado, tomar decisões pertinentes e encontrar as soluções mais eficazes.

Enquanto mudança qualitativa, a inovação apresenta como corolário a qualidade, o que implica a focalização mais nos processos do que nos produtos. Esta perspectiva requer uma metodologia directamente ligada ao processo de reflexão e de investigação. Com já sublinhámos, a inovação curricular, ligada a processos de investigação e formação, também não se pode separar do desenvolvimento profissional do professor integrado na comunidade/escola a que pertence, o que aponta para um desenvolvimento global e integrado.

⁶ Para Conteras (1997:180), "se no modelo de inovação de cima para baixo a autonomia podia ser considerada como um inconveniente, agora ao entender-se que as mudanças só podem produzir-se a partir da prática, ela parece ter-se convertido numa necessidade para introduzir inovações".

Neste contexto, a autonomia do professor (e da escola), "vector principal de problematização da inovação curricular" (PACHECO, 1996:151) surge como aposta para introduzir processos e práticas de inovação curricular, o que pressupõe uma concepção abrangente e processual de currículo bem como uma concepção profissional do professor.

Conclusão

A inovação curricular tem como fim último a melhoria qualitativa dos processos de ensino/aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos. A configuração de cada realidade educativa e os seus problemas implicam uma atenção contextualizada que não se compadece com soluções estereotipadas e gerais.

A atenção à singularidade do local determina as soluções mais adequadas e relevantes, conduzindo à produção de inovações, pois, como assinala Canário (1994:45), "as mudanças só serão efectivas se houver produção de inovações nas escolas". Neste sentido, o impacto real de uma inovação verifica-se na prática da escola e dos professores e depende da sua capacidade de organização e análise.

Neste contexto, Campos (1996:18) sublinha que "a mudança da educação constrói-se nas escolas". E acrescenta "as adequadas mudanças locais, diria as inovações locais, nunca podem ser a execução de algo concebido a nível central; têm de ser criadas e construídas localmente".

Em jeito de síntese ressaltaremos as ideias principais desta comunicação. Como vimos, a inovação, enquanto processo concreto de mudanças qualitativas, surge contextualizada, implicando os seus actores mais directos num dado contexto organizacional, no sentido do que Canário (1992:11) designa de "visão ecológica" dos processos de mudança, isto é, "os indivíduos e os contextos organizacionais mudam em simultâneo e por recíproca interacção". Desta ideia decorre a visão da escola como palco da intervenção dos professores que deve ser considerada como espaço central de todo processo de transformação do currículo.

Por outro lado, a investigação, a autonomia e a qualidade surgem como ideias associadas aos processos e práticas de inovação curricular, pelo que é essencial promover e reforçar uma concepção profissional do professor, uma perspectiva processual de currículo e uma aposta na formação e desenvolvimento do professor. Acresce ainda a necessidade de fomentar uma cultura de colegialidade e de partilha, uma vez que esta é a melhor forma de tomar decisões curriculares (FREITAS, 1995).

A inovação pressupõe, deste modo, a autonomia (individual e colectiva) dos professores, a ênfase nos processos e nas práticas e não num controle burocrático através de um modo coercivo de imposição de mudança.

É facilmente aceite que a melhoria de um sistema educativo se relaciona intimamente com a capacidade inovadora das escolas que, por sua vez, se liga ao desenvolvimento profissional dos professores, à operacionalização de inovações curriculares, ao desenvolvimento curricular centrado nos processos e ao reconhecimento do papel dos professores.

Nesta óptica, a escola tem de ser concebida como motor de inovações e os professores como elementos de mudança, pois só assim se caminhará para a melhoria da qualidade do ensino. Como reconhece, Marçal Grilo (1996:25), "a inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se, criando as condições para que a escola, a comunidade educativa e os professores, em particular, possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora".

O professor é um elemento chave nos processos de transformação do ensino uma vez que qualquer processo de inovação só é possível se o implicar de forma directa, pois, como salienta Fullan (*apud* MARCELO, 1994:58) "as mudanças em educação dependem do que os professores fazem, algo tão simples e complexo ao mesmo tempo".

Torna-se, portanto, necessário fomentar a margem de autonomia do professor (FLORES, 1997), estimular a sua capacidade profissional e promover o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Referências

- AMIGUINHO, A (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- BEN-PERETZ, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. In L. Villar angulo (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 239-258.
- BLÁSQUEZ, F. (1994). Investigación y metáfora del currículum. In ° saénz Barrio (Dir.). *Didáctica General. Un enfoque curricular* (2ª ed.). Alcoy: Marfil, pp. 271-292.
- BONAMI, M. & GARANT, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Paris: De Boeck.
- CAMPOS, B. P. (1996). Forum de projectos de inovação e investigação: O que é e para quê. In: B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp. 13-19.
- CANÁRIO, R. (1992). (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp. 59-76.
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook on Teaching. Concepts, findings and implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 255-296.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata
- CORREIA, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination. On the designs and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Pub.Inc.
- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilha: Publicações da Universidade de Sevilha.
- FLORES, M. A. (1997). *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes. Um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. (policopiado).
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- KELLY, A. (1986). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra.
- LIMA, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança. In: B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp. 41-43.
- MARÇAL GRILO, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. In: B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp. 20-33.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- PACHECO, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: ME.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, C. V. de (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- RIBEIRO, L. (1992). A avaliação da aprendizagem no processo de inovação curricular. In Lisboa: Universidade Aberta, pp. 71-91.
- SANCHO, J. (1990). *Los profesores y el curriculum*. (2ªed.) Barcelona: Horsori.
- SCHON, D. (1983). *The effective practionner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practicionner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHWAB, J. (1969). The practical: a language for curriculum. Traduzido para espanhol com o título Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In J. Gimeno & A Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3ªed.). Madrid: Akal, pp. 197-209.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- TANNER, D. & TANNER, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into practice*. (2ªed.). New York: Macmillan Publishing.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2ªed.). Rio Tinto: Asa.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.