

MUDANÇA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: NOTAS PARA REFLEXÃO

GRACIELA MESSINA

Consultora da Unesco/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
gmessina@unesco.cl

Tradução: Isolina Rodriguez Rodriguez

RESUMO

Este texto faz parte de uma série de ensaios escritos no âmbito do Projeto Inovações Educacionais na América Latina, desenvolvido pela Unesco com diferentes países da região. Tais ensaios representam um esforço para lançar luz sobre diferentes significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação, de modo que possibilite que os grupos envolvidos com a temática estabeleçam, mediante consenso, um conjunto de referências teóricas capazes de balizar a escolha e a análise das experiências que sinalizam efetivas modificações nas práticas educativas.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL – AMÉRICA LATINA – MUDANÇA EDUCACIONAL

ABSTRACT

EDUCATIONAL CHANGE AND INNOVATION: NOTES FOR REFLECTION. This is part of a serie of essays written for the Educational Innovations Project developed by Unesco with different countries of the region. These essays attempt to shed light on the different meanings that can be attributed to the concept of innovation, in order to make possible for the groups involved with the theme to establish a group of theoretical references by consensus to serve as landmarks in the choice and analysis of experiences of effective change in educational practices.

Este texto é uma reflexão preliminar apresentada em reunião da Unesco em setembro de 2001, no Chile.

Este texto tem a ver com as inquietações da equipe da rede de inovações educacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco –, acerca da fragilidade teórica do conceito de inovação para explicar os processos inovadores que são desenvolvidos na educação da América Latina.

A elas acrescenta-se o fato de que a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a “solução” para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação foi tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área.

A partir desses antecedentes, o texto espera contribuir para a construção de um marco mais amplo em duplo sentido, ao incluir a inovação como um tipo de mudança e ao inserir a mudança em um campo interdisciplinar, sem reduzir as referências ao campo da educação e, menos ainda, ao âmbito da escola.

A idéia central que organiza o texto é a relação entre a mudança dos níveis centrais dos sistemas de ensino e a mudança nas bases, nas escolas e nos programas educacionais não formais e suas respectivas comunidades locais.

RECAPITULANDO SOBRE A INOVAÇÃO

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigentes. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação.

Da mesma forma, de acordo com a literatura sobre o tema, podem-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas.

Também enfatiza-se que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. Como corolário dessas premissas

tem-se reafirmado a idéia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento (Fullan, 2000). A partir desses princípios, a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva.

Entretanto, no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores. Segundo Tedesco (1997), as inovações têm sido esforços “responsivos”, referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses marcos não só regulamentam como homogeneizam a inovação. Nesse sentido, Fullan (2000) destaca que os professores têm de se haver com uma quantidade inumerável de propostas inovadoras, com o correlativo de dependência que cria essa situação. Além disso, segundo Fullan, ao mesmo tempo que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar.

Se observarmos a história da inovação no campo educacional, percebemos que ela surge associada a uma lógica que buscava a generalização e que se orientava pelos princípios do experimento. Durante mais de duas décadas, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestação até a implementação e generalização. Mais ainda, o termo inovação foi importado pelo mundo da produção e da administração.

Nesse contexto, vale a pena perguntar pelo sentido da inovação. A orientação que compele à mudança, o deslumbramento por qualquer coisa que seja nova e moderna são movimentos nos quais se perde o sentido da educação como renascimento. As inovações educacionais que seguem a lógica entre o custo e o benefício são mais uma expressão da racionalidade instrumental, com seu correlato de descuido e destruição.

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural. Autonomia, como discute Adorno, entendida como graus de liberdade a

respeito da norma. A autonomia possível para sujeitos emoldurados por uma prática social. Conforme Paulo Freire (1986), os seres humanos têm essa possibilidade de ser co-criadores, a qual nos libera de ser meros executores das programações sociais e de ficar subordinados às metodologias “bancárias”. Metodologias que nascem não só no ensino, mas no conjunto da vida social.

Um ponto central é que, a partir dos anos oitenta, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização. Ao transformar-se em uma das estratégias preferenciais das reformas, a inovação foi ela mesma “reformada”. Decorre daí que o primeiro ponto a problematizar é o lugar em que se situa a inovação e para que (e para quem) foi pensada. Falta encarar como promover o novo em sistemas de relações que se distanciem da divisão entre centro e periferias. Ficam pendentes também a relação entre história e inovação, entre capital simbólico, patrimônio e inovação. Finalmente, o debate leva à relação entre reforma e revolução.

MUDANÇA NA VIDA COTIDIANA E SOCIAL

Quando pensamos em mudança, surge de forma imediata a relação com promessas e também com tensões. A mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir.

Mudar altera a regra, o regime ou o modo como organizamos nossas vidas. Algumas vezes, parece que se pode “escolher” a mudança. Para autores como Zizek, mesmo em situações absolutamente “voluntárias”, a escolha não tem lugar no momento presente; é a história (minha história) que a elege. Na maioria dos casos, a mudança acontece e se impõe aos indivíduos. Em momentos de crise e mudança acelerada, ocorre a ruptura inevitável com o *habitus*. Durante a guerra, uma pessoa passa de civil a soldado. Nos tempos atuais de crise econômica e exclusão crescente, diversos setores da população deixaram de ser trabalhadores para transformarem-se em desocupados ou em pessoas fora das regras de mercado. Por isso, é lugar comum falar do medo ou da resistência à mudança. Resistên-

cia ou direito de criar a mudança que queremos e no tempo possível para cada comunidade?

Os cientistas sociais referem-se à mudança associando-a com conflito, ordem ou regulação. Acompanhando a tese de Foucault (1979), a sociedade tem a estrutura do pan-óptico ou de um controle centralizado, onipresente através de todas as instituições. Em sociedades dessa natureza, as mudanças são variantes do disciplinamento.

Em uma visão funcionalista da mudança, essa tem lugar no nível do sistema social e político e depois se reflete e manifesta em outras ordens institucionais, como no setor da educação. Conseqüentemente, a educação não define metas mas as recebe do sistema social.

As teorias da reprodução consideram que a educação simplesmente reproduz a distribuição desigual das oportunidades que ocorrem no sistema social. A crítica corrente relacionada à teoria da reprodução defende a possibilidade de uma relativa autonomia da educação e a possibilidade de transformar seu próprio campo de conhecimento e de poder.

Das ciências sociais também emerge um discurso psicossocial que está interessado em gerar condições para a mudança e que procura maneiras de promover mudanças, tendo em vista a autonomia e a consolidação da autoconfiança em nível individual e grupal.

Finalmente, alguns sociólogos como Giddens (1996) analisam a relação entre as condições de mudança e incerteza inerentes à modernidade e às transformações nos vínculos com os outros, conosco mesmos, assim como a própria prática da intimidade. Em condições de incerteza, crescem os sistemas que oferecem segurança a alguns setores sociais minoritários (sistemas de previdência social e saúde, seguros, bairros privados), enquanto a grande maioria é condenada a total falta de proteção. Para a maioria, a crise e a privatização dos sistemas de segurança social são um dos sinais desses tempos de mudança.

A mudança continua ocupando o centro na discussão educacional. Desde os anos setenta, a mudança na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada. A caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional. Nos últimos dez anos, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada. A bibliografia sobre o tema destaca que a globalização econômica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a

mudanças. Em resumo, fala-se de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis.

O PLANEJAMENTO DA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

Ao examinar os autores anglo-saxões contemporâneos considerados os que fizeram os aportes mais significativos sobre o tema (Elmore, Fullan, Hargreaves, Stoll e Fink), infere-se que as referências à mudança são antes de mais nada sobre o seu planejamento. A mudança relaciona-se com o seu próprio manejo, com um modo de controlar os seus efeitos com vistas à melhoria da educação. É natural que se apresentem modelos para compreender e regularizar a mudança, propostas analíticas que a decompõem, diferenciam etapas e identificam variáveis e atores principais. Entretanto, os mesmos autores destacam que têm sido procuradas “receitas” em vez de novos caminhos. Afirmam que sua proposta é outra, já que está centrada nos educadores, na mudança da cultura da escola e na possibilidade de que os educadores se apropriem dela.

Os autores mencionados enfatizam que a mudança não se restringe a umas poucas escolas, mas a uma ocorrência “em larga escala” (Fullan, 2000; Elmore, 1996) e, mais ainda, reportam-se à “melhoria” (*improvement*) em larga escala (Elmore, 1996). De acordo com Elmore, a patologia da educação americana reside no fato de que a mudança ocorre em algumas classes isoladas ou em grupos de professores sem envolver o conjunto do sistema educacional. Entretanto, mesmo quando esses autores conceitualizam a mudança “em larga escala”, eles consideram que seu êxito depende mais da cultura da escola que do sistema educacional. Daí o estabelecimento de uma relação direta entre cultura da colaboração e mudança educacional. Conseqüentemente, o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar “escolas eficazes” (Fullan, Hargreaves, 1999; Stoll, Fink, 1996). Nesse marco, grande parte dos aportes desses autores concentra-se na mudança na escola, diferenciando etapas no processo, fatores decisivos, condições facilitadoras e obstáculos. Além disso, os autores analisados estabelecem diferenças entre mudança imposta e mudança voluntária e entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da mudança. A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando. Além disso, os autores destacam que qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza. Nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas reformas.

O corolário é que se deve atribuir aos educadores um papel central nos processos de mudança. Afirma-se que “não haverá melhora sem os professores”. Destaca-se, igualmente, que “a reforma fracassou”, porque ignorou os docentes e simplificou o problema do ensino (Fullan, Hargreaves, 1999). Como decorrência, a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; conseqüentemente, os professores devem ser “especialistas” no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança. A cultura das escolas oscila entre o individualismo e a colaboração, transitando por formas intermediárias como a “balcanização” e o “colegiado fingido” (Fullan, 2000).

Os professores caracterizam-se como pessoas que têm sobrecarga de tarefas, que realizam seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento, em especial isolados de outros adultos, que estão sempre exaustos e sem esperança e que contam com poucas oportunidades de reflexão (Fullan, 2000; Fullan, Hargreaves, 1999). A pressão pelo imediatismo e a sobrecarga são as armadilhas da vida cotidiana que dificultam a mudança. A partir desse diagnóstico, destaca-se que os professores devem ser formados para que: a) aprendam a trabalhar em condições de incerteza e de ansiedade e b) tenham confiança nas pessoas e nos processos (Fullan, Hargreaves, 1999).

Igualmente se propõem três ações centrais em relação aos educadores: a) que expressem e escutem sua voz interior; b) que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação) e c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos. Isso implica combinar o tempo de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual, mantendo a coragem com o compromisso de reflexão. Implica também aceitar que toda a reflexão se realiza com informação limitada e que é necessário aprender uns com os outros e criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores (Fullan, Hargreaves, 1999). Em resumo, as conceituações sobre a mudança levam, nos autores mencionados, a uma proposta de mudança na escola e de promoção do profissionalismo coletivo dos docentes. Nesse marco, perguntam-se pela institucionalização da mudança e pela diferença entre a mudança superficial e a mudança profunda.

A partir dessa apresentação sumária de alguns conceitos dos autores mencionados, podemos perguntar-nos pela mudança como um processo no tempo, que implica tanto ações de apropriação como de resistência por parte dos atores. Nas ciências sociais, qualquer reflexão sobre a mudança se associa com ordem e regulação. Mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos cultu-

rais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões habituais. Sem dúvida, os autores nos lembram que toda a mudança começa em cada um de nós. A pergunta central é como articular a dimensão individual com a social, as mudanças na escola e nos sistemas educacionais. Sem dúvida existe uma relação entre cultura da escola e mudança; mas pode-se explicar a mudança pela cultura da escola ou toda a mudança depende dela, e qual seria então o papel que cabe ao sistema educacional? Acaso não se requerem mudanças no sistema educacional em seu conjunto para garantir mudanças na escola? A relação entre os níveis de mudança é um dos temas mais relevantes. Outro tema é como falar de mudança sem nos limitar a falar de controle ou de manipulação da mudança.

REFLEXÕES FINAIS

A partir do que foi desenvolvido anteriormente, conclui-se que inovação e mudança não são categorias eqüivalentes, não só porque a aquela é um tipo de mudança intencional, sistemática e autogerada. Antes de mais nada, inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica.

Nesse marco, mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na "invenção" e recuperação de inovações do que na sua difusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELMORE, R. Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, spring 1996.

FOUCAULT, M. *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Aurora, 1986.

FULLAN, M. *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *La Escuela que queremos*. México: SEP/Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

GIDDENS, A. et al. *Las Consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos, 1996.

STOLL, L.; FINK, D. *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press, 1996.

TEDESCO, J. C. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: PARRA, R. et al. *Innovación escolar y cambio social*, tomo I. Bogotá: FES-Colciencias, 1997.