

Teses e dissertações em inovação pedagógica: uma *checklist* (V. 1.0)

(texto em elaboração, a pensar em orientadores e orientandos)

Carlos Nogueira Fino

Universidade da Madeira

Diretor do mestrado e doutoramento em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

Junho 2014

O presente texto resulta da experiência acumulada ao longo de dez anos de coordenação científica e de orientação de teses e dissertações em inovação pedagógica e de participação em júris sobre esse tema. O seu objetivo é prevenir alguns dos principais equívocos que lhe estão associados, quer de natureza conceptual, quer metodológica. Destina-se à comunidade dos que pesquisam sobre inovação pedagógica e de quem os orienta.

A - O foco

1. Verifique se confundiu *prática pedagógica* com *prática docente*.

A linha de pesquisa em inovação pedagógica do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa) estuda *práticas pedagógicas*, ou seja, o contínuo de relações entre pessoas (discentes e docentes, ou terminologia equivalente) que visam provocar / favorecer a aprendizagem. *Prática docente* é (apenas) a atividade do professor, o que ele faz, a maneira como ensina, para abreviar a questão. Para falarmos de práticas pedagógicas, precisamos de considerar, em simultâneo, a atividade de quem aprende, a *prática dos discentes*, e a prática do docente. É interessante reparar como nunca ninguém confunde *prática pedagógica* com a *prática discente*.

2. Verifique se olhou para o *ensino* ou para os *contextos de aprendizagem*.

Seymour Papert, no seu livro *A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*, lamenta o desequilíbrio que existe na nossa cultura entre ensino e aprendizagem. Damos muito mais destaque ao ensino do que à aprendizagem, afirma ele, e esse desequilíbrio deveria ser invertido, através do uso parcimonioso dos procedimentos de ensino. Sem pôr em causa o valor da instrução, a meta dos professores deveria ser a de tentarem provocar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Papert chega a propor uma palavra, *matética*, para designar a arte de aprender, porque na nossa língua existe uma palavra para designar a arte de ensinar, a *didática*, mas não existe nenhuma para designar a arte de aprender. Ora, a linha de pesquisa em inovação pedagógica está muito mais apostada em decifrar e potenciar os mecanismos da *matética*, e estudar como os docentes podem contribuir para enriquecerem esses mecanismos, pela via da criação de novos contextos de aprendizagem, do que insistir na *didática*, sobre a qual já se sabe quase tudo.

3. Verifique se não está a confundir *inovação curricular* com *inovação pedagógica*.

O currículo é um *currículo de ensino*: define *a priori* o que deve ser ensinado a todos, independentemente das necessidades individuais. O currículo garante a manutenção do *status*

quo e é para isso que ele serve. Ele prescreve *o que* se ensina, *quando* se ensina e *como* se ensina. O currículo preserva o paradigma vigente. Nenhum currículo é desenhado para provocar mudanças paradigmáticas. Nenhuma alteração curricular provoca inovação pedagógica. Nenhuma lei de (diretrizes e) bases ou qualquer texto legal imposto de cima para baixo provoca mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

4. Verifique se não está a confundir *inovação educativa*, *inovação educacional* ou *inovação* em outra coisa qualquer com *inovação pedagógica*.

Inovação pedagógica implica um posicionamento crítico em relação às práticas pedagógicas cristalizadas ao longo da vigência da escola da modernidade, modelada no paradigma industrial, ou fabril, e pressupõe transformações qualitativas nessas práticas. Procura redefinir as relações entre as pessoas, tentando favorecer os processos desencadeadores da aprendizagem e os ambientes sociais onde ela decorre ou de que é consequência. Inovação educativa ou inovação educacional, não sendo conceitos muito precisos, podem ser aplicados a qualquer coisa, nomeadamente a todas as pequenas ou grandes mudanças que, mudando apenas elementos assessoriais, ajudam a preservar o que é essencial.

5. Verifique se não está a confundir *inovação tecnológica* com *inovação pedagógica*.

A tecnologia pode ser um ingrediente ou um utensílio com o qual se possam inventar novos contextos de aprendizagem. Mas também pode ser (e é sempre mais provável que seja) um elemento cuja incorporação reforça as conceções mais tradicionais, nomeadamente quando utilizada em contextos de ensino. Essa tendência agudiza-se quando a tecnologia é utilizada em contextos de ensino a distância, nomeadamente quando é usada para desmaterializar e retransmitir a escola, invariavelmente tradicional, reduzida aos conteúdos, segundo uma retórica onde pululam elementos como “inovação”, “interatividade”, “colaboração”, etc.. A inovação pedagógica não consiste, portanto, no mero uso da tecnologia, mas poderá existir no modo como a tecnologia venha a ser utilizada, nomeadamente como ferramenta de aprendizagem.

6. Verifique se não está a confundir *inovação pedagógica*, com um sentido disruptivo, com “inovação pedagógica”, com um sentido meramente incrementador.

Inovação pedagógica pressupõe o *empoderamento* do aprendiz e procura uma rutura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes. O sentido da inovação pedagógica é, portanto, o da heterodoxia. Todas as pequenas mudanças quantitativas, mesmo visando melhorias de “rendimento” escolar, incluindo ou não incorporação de nova tecnologia, estão longe de poder ser consideradas inovação pedagógica. É claro que existem vozes bem-intencionadas que confundem inovação pedagógica, com um sentido disruptivo, com “inovação pedagógica”, com um sentido meramente incrementador, o que os leva a subscrever posições conformistas sobre o que será inovação pedagógica. A linha de pesquisa em inovação pedagógica do CIE-UMa, no entanto, para ser mesmo uma linha de pesquisa, requer um posicionamento distanciado e crítico e tem, por isso, um sentido emancipador. Quando termina o olhar crítico, ou seja, onde começa a terra de ninguém onde tudo é ou pode ser “inovador”, termina a possibilidade de se transformar seja o que for e, conseqüentemente, a justificação epistemológica da própria linha de pesquisa.

7. Verifique se não está a confundir "*inovações pedagógicas*" com *inovação pedagógica*.

Inovação pedagógica, entendida como rutura, implica alterações nos fundamentos da relação pedagógica tradicional e a criação de contextos de aprendizagem diferentes dos tradicionais. O uso da expressão "Inovações pedagógicas", no plural, remete para pequenas alterações de pormenor, que não põem em causa o essencial da relação tradicional entre docentes e discentes. A linha de pesquisa em inovação pedagógica do CIE-UMa procura identificar, descrever e interpretar (criticamente) novos ambientes sociais de aprendizagem, formais ou informais, criados deliberadamente com base no que é possível saber-se atualmente sobre os fenómenos da cognição, para potenciar esses fenómenos, e envolvendo ou não incorporação de tecnologia.

8. Verifique se discutiu mesmo o conceito de inovação pedagógica com base nos autores de referência.

Pelos pontos anteriores é possível verificar a quantidade de equívocos que podem andar associados ao conceito de inovação pedagógica. O papel do investigador desta linha de pesquisa é contribuir para a clarificação fundamentada desse conceito (de inovação pedagógica), para que ele possa servir de pedra de toque sem a qual não é possível distinguir inovação pedagógica de outra situação qualquer.

9. A que deu maior atenção, aos *processos* ou aos *resultados*?

A inovação pedagógica não deve ser procurada nos resultados escolares, nem nos resultados dos testes PISA, segundo uma lógica simplista de melhoria de rendimento. A inovação pedagógica reside (ou não reside) nos processos pedagógicos e não nos produtos, devendo ser os processos e as suas transformações o alvo da atenção do pesquisador nesta linha de pesquisa.

10. Certifique-se que mantém uma atitude consciente e crítica.

A razão da existência de uma linha de pesquisa em inovação pedagógica não se resume à obtenção de graus académicos através da redação de dissertações. Não sendo a inovação em si mesma, a relevância social da linha de pesquisa reside em pretender contribuir para a transformação dos ambientes de aprendizagem, formais ou não formais, estudando de forma distanciada e crítica e divulgando as tentativas genuínas (e as falsas promessas) de mudar esses ambientes. A linha de pesquisa assume, portanto, um sentido emancipador, só possível se for mantido um diálogo distanciada, informado e reflexivo entre o pesquisador e a realidade pesquisada.

B - O método

11. Certifique-se de que estuda mesmo a prática pedagógica e não apenas representações sobre a prática docente.

Uma grande parte da investigação em educação utiliza entrevistas e questionários a professores como instrumentos principais, e muitas vezes únicos, de coleta de dados. Esses instrumentos, e os dados recolhidos por eles são, no entanto, insuficientes quando o foco da

pesquisa é a prática pedagógica, ou seja, quando se pretende descrever ambientes em que pessoas que aprendem se relacionam umas com as outras e com quem tem a função de orientar a aprendizagem. Esses meios sociais, para serem compreendidos, precisam de ser observados diretamente. Basear um estudo sobre inovação pedagógica na opinião dos informantes sobre inovação e nas suas descrições sobre a sua prática (docente) corresponde a ficar refém de representações da realidade. As representações até podem desempenhar um papel importante, mas apenas para serem cruzadas com o resultado da observação direta.

12. Certifique-se de que vai mesmo observar a realidade e não o que espera ou quer muito que ela seja.

O papel da investigação em inovação pedagógica é o de procurar alternativas à organização tradicional dos ambientes formais de ensino, que são esmagadoramente majoritários, pelo facto de serem especificados pelo currículo. Apesar dessa normatividade curricular, a história da educação está repleta de tentativas (minoritárias), algumas das quais muito bem documentadas, de pessoas que, compreendendo as limitações e os defeitos da escola fabril, se deram ao trabalho de propor, e concretizar na prática, modelos radicalmente diferentes (considere-se o movimento da Escola Nova, por exemplo). Continuando minoritárias, continuam a existir, no presente, tentativas de criar ambientes de aprendizagem alternativos, que merecem ser conhecidos, compreendidos e divulgados. Note que falei de *tentativas*. O que interessa à investigação são descrições distanciadas e críticas dos ambientes que foram estudados, narradas por alguém que os compreendeu como se tivesse feito parte deles, mas que mantém intacta a capacidade de refletir sobre o que observou.

13. Certifique-se de que não tentou compreender a prática pedagógica através de um estudo por amostragem.

As práticas pedagógicas compreendem-se observando-as do seu interior e sem nenhum tipo de arranjo de natureza experimental por parte do investigador. Cada ambiente social onde se movem determinados atores é único e só pode ser completamente entendido se o investigador olhar para a sua totalidade, ao invés de selecionar uma pequena parte dela, de onde extrapolará. Também não é possível concluir da realidade estudada para outra realidade qualquer, mesmo que presumivelmente idêntica. Além disso, a inovação pedagógica não se pode estudar através de abordagens com perguntas de *quantidade* ou de *frequência*, mas sim através de perguntas formuladas em termos de *como* e de *porquê*.

14. Certifique-se de que selecionou o método adequado para estudar o problema e que fundamentou a sua escolha com base na literatura de referência.

Os métodos de investigação são específicos e devem ser escolhidos com base na natureza do problema, sem se deixar de ter em conta o tempo disponível para a pesquisa e a experiência e capacidade do investigador. As opções do investigador têm de ser explicadas e fundamentadas em obras de autores de referência, que devem ser lidos e citados diretamente. Na tipificação da metodologia deve dar-se atenção à hierarquia dos conceitos utilizados. Por exemplo, não é possível dizer-se que se vai proceder a um *estudo etnográfico de natureza qualitativa* (até porque não existe etnografia quantitativa), mas a um *estudo qualitativo de natureza*

etnográfica. Primeiro deve-se enunciar o paradigma de investigação, depois o método e, finalmente, os instrumentos de coleta de dados.

15. Certifique-se de que indica, com clareza, que método selecionou, por que razão o selecionou, em que autores (de referência) esse método se fundamenta e quais foram os dispositivos de recolha de dados, típicos desse método, que utilizou.

Os relatórios de pesquisa devem conter informação clara sobre a metodologia que foi utilizada, começando pela indicação do método, sem margem para ambiguidade, logo no primeiro parágrafo do capítulo da Metodologia (que deve chamar-se mesmo assim, em vez de expressões vagas como “percurso metodológico da pesquisa”, ou equivalentes).

16. Certifique-se de ter incluído em anexo todos os dados em bruto que recolheu.

O relatório da pesquisa destina-se, em primeiro lugar, a ser analisado por um júri, que tem o direito de conhecer toda a informação que foi recolhida pelo pesquisador e de verificar se essa informação é suficiente e foi devidamente interpretada. No caso específico da abordagem etnográfica, devem ser incluídos no relatório uma cópia do diário de campo, e de todos os artefactos culturais recolhidos, bem como de todos os restantes elementos utilizados pelo pesquisador para a compreensão / interpretação da cultura estudada.

17. No caso de ter utilizado uma abordagem etnográfica, não se esqueça de declarar quais as categorias de análise que utilizou, como foram identificadas e como foi feita a triangulação dos dados.

Na etnografia, o pesquisador não trabalha com categorias de análise *a priori*, transportadas por ele para dentro do campo da pesquisa. Pelo contrário, em etnografia, as categorias de análise emergem da interação do pesquisador com os sujeitos e com a cultura existente no campo da pesquisa. E os dados para a reconstituição distanciada dessa cultura devem ser recolhidos através da utilização de diferentes utensílios de coleta, de modo a ser possível proceder à sua triangulação, sem a qual não é possível uma visão nítida e distanciada, ainda que implicada, da realidade.

18. ...

(texto em construção)

C - Bibliografia

Christensen, C., Horn, M & Johnson, C (2011). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: McGraw-Hill.

Facer, K. (2011). *Learning Futures: Education, technology and social change*. New York: Routledge.

Fino, C. N. (2007). O futuro da escola do passado. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.) *A Escola Sob Suspeita* (pp 31-44). Porto: ASA.

Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Eds.). *Educação em tempo de Mudança* (pp 277-287). Funchal : Grafimadeira.

- Fino, C. N. (2008). E-learning como imprecisão linguística: uma visão prospectiva. In J. M. Sousa (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e actores*. Actas do IX Congresso da SPCE. (pp. 149-158). Porto: SPCE e LivPsic.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais, in C. Escallier e N. Veríssimo (Eds.) *Educação e Cultura* (pp 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). In C. N. Fino. & J. M. Sousa (Eds.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In C. N. Fino (Ed.). *Etnografia da Educação* (pp 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, 45-54, Ago. 2011.
- Fino, C. N. (2013). Depleting the curriculum: teaching digital platforms and curricular impoverishment. *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies - Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: Universidade do Minho, October 2013. Digital.
- Fino, C. N. (2013). O futuro da escola é o futuro. In A. Mendonça (Ed.) *O Futuro da Escola Pública* (pp 63-71). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2005). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 3(2), 53-66 1º Semestre 2005.
- Papert S. (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of computer*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede: Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2010). L'Innovation pédagogique vue de l'intérieur. In *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 6. 189-194.