
MEDIATECAS ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO DE UMA INOVAÇÃO NO QUADRO DE UMA REFORMA

Rui Canário *

Neste artigo, tendo como referência o exemplo da mediateca escolar, pretende contribuir-se para elucidar o processo de desenvolvimento de uma inovação particular, no quadro de uma reforma educativa global.

Reteve-se, como objecto de análise, a articulação complexa e não linear entre três níveis de decisão: um nível macro (administração central), um nível meso (estabelecimento de ensino) e um nível micro (professores).

1. Introdução

A aprovação, em 1986, pela Assembleia da República, de uma Lei de Bases do Sistema Educativo constituiu, em Portugal, o ponto de partida para uma vasta, global e ambiciosa Reforma Educativa. Abriu-se, assim, um período de «turbulência» marcado pelo voluntarismo da administração central, orientado para a produção de mudanças «profundas» da realidade educativa.

Como se articula este voluntarismo com a produção de mudanças «reais» nas escolas? Qual o papel dos actores sociais a nível local? Como se constroem essas mudanças ao nível dos estabelecimentos de ensino?

Pretende-se justamente, neste artigo, tendo como referência o *exemplo da mediateca escolar*, contribuir para elucidar o processo de desenvolvimento de uma inovação particular, no quadro de uma reforma educativa global. Reteve-se, como objecto de análise, a articulação complexa e não linear entre três

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

níveis de decisão: um nível macro (administração central), um nível meso (estabelecimento de ensino) e um nível micro (professores).

A argumentação, que iremos desenvolver ao longo deste artigo, fundamenta-se nos resultados de trabalhos de investigação empírica por nós orientados, realizados em Portugal durante os dois últimos anos (1990-1992), a propósito desta inovação particular.

Por um lado, um estudo comparativo de quatro estabelecimentos de ensino, tendo como finalidade a compreensão do processo de nascimento e desenvolvimento das mediatecas escolares a partir das decisões tomadas pela administração central (Canário e outros, 1992).

Por outro lado, um estudo de caso centrado na avaliação do funcionamento de uma mediateca, analisando-se, em particular, a frequência e modos de utilização por alunos e professores. Este estudo permitiu uma elucidação mais fina da lógica de acção e interacção dos diferentes actores sociais, no interior do estabelecimento de ensino. Colocou, nomeadamente, em evidência a importância decisiva dos processos apropriativos vividos pelos destinatários da inovação (Canário e Oliveira, 1991, 1992).

2. A mediateca escolar no contexto da reforma educativa

A metodologia utilizada para pôr em prática esta reforma privilegia uma vertente formalista que consiste em deduzir da Lei de Bases um conjunto diversificado de diplomas legais, construindo um aparelho jurídico que, de modo segmentado e analítico, define normativamente os vários aspectos da reforma (organização curricular, gestão das escolas, avaliação dos alunos, formação dos professores, etc.).

Uma segunda vertente, complementar da primeira, consiste em valorizar procedimentos de experimentação (escolas piloto) enquanto estratégia susceptível de validar e legitimar as decisões tomadas ao nível central, posteriormente formalizadas em documentos legais.

Pelas suas ambições, a sua amplitude e a sua metodologia, esta reforma retoma o modelo que foi dominante durante os anos 60 e 70, com resultados hoje reconhecidos como muito pouco satisfatórios. Com efeito, o fenómeno de

«descoberta» da escola, que marcou a investigação e a prática educativas durante a década de 80, permitiu pôr em evidência o valor das mudanças produzidas ao nível local. Confirmou a pertinência das recomendações do CERI (desde 1974) no sentido de tomar o estabelecimento de ensino como a unidade crucial de uma estratégia de mudança.

Recuperando uma concepção e uma metodologia que caracterizaram, há vinte anos, as «Grandes Reformas», a reforma educativa portuguesa, pelos seus pressupostos e pela sua metodologia, cria as condições que favorecem o seu insucesso. Por outras palavras, *parte-se da suposição de que as decisões tomadas ao nível central terão consequências previsíveis, e relativamente uniformes, ao nível dos estabelecimentos de ensino e das práticas dos professores. No entanto, esta previsibilidade e esta linearidade não são confirmadas pela investigação empírica.*

A finalidade principal deste texto consiste em contribuir para uma análise crítica dos riscos e dos limites de uma estratégia formalista e «vertical» de mudança que conduz a ignorar ou desvalorizar a autonomia relativa das dinâmicas locais de mudança. Conduz, ainda, a subestimar os efeitos de sistema que decorrem da articulação entre mudanças decididas e concebidas no «centro» e, por outro lado, a especificidade e singularidade dos sistemas de acolhimento (estabelecimentos de ensino) situados na «periferia».

Diferentes maneiras de articular a relação entre os tempos e os lugares da decisão e os tempos e os lugares da acção definem duas lógicas de mudança deliberada (a reforma e a inovação) que coexistem no sistema educativo, mas raramente se cruzam de modo «fértil». No primeiro caso (reforma) estamos em presença de mudanças decididas centralmente, exógenas às escolas, cuja passagem de uma condição virtual a uma condição real exige a emergência de um processo instituinte de produção de inovações nas escolas (processo endógeno, baseado na criatividade local).

A distinção, a caracterização e os modos de articulação entre estes dois níveis e estas duas lógicas de mudança deliberada foram objecto de um tratamento mais desenvolvido e sistemático num texto recentemente publicado, para o qual remetemos o leitor mais interessado (Canário, 1992a). Trata-se de uma questão essencial para analisar e compreender como é que no quadro de uma reforma podem nascer e desenvolver-se inovações.

Tomaremos como ponto de referência para a nossa análise um aspecto muito particular da actual *reforma educativa* que visa favorecer a emergência, ao nível dos estabelecimentos de ensino, de uma *rede de mediatecas escolares* que viria substituir-se a uma outra rede, aliás extremamente lacunar e obsoleta, das antigas bibliotecas escolares.

A terminologia oficial da reforma, em Portugal, reteve a palavra «mediateca» para designar um dispositivo susceptível de colocar à disposição dos professores e alunos um conjunto documental diversificado, assim como os meios técnicos que permitem a sua exploração e a produção de documentação original.

Desenvolvendo funções de documentação, de produção e de animação, este novo dispositivo deveria permitir, ou induzir, mudanças importantes ao nível da vida escolar, bem como ao nível das práticas pedagógicas.

A mediateca escolar aparece, assim, como uma proposta de inovação que, ainda que a designação seja diferente, corresponde quer aos centros de recursos educativos (com uma importante tradição no mundo anglo-saxónico) quer aos centros de documentação e informação (CDI), generalizados em França, no ensino pós-primário, a partir de 1974.

3. Mediatecas escolares: a política da administração central

Para situar a actual política de desenvolvimento, em Portugal, de uma rede de mediatecas escolares, nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, é útil tomar em consideração alguns dados comparativos a nível internacional.

No início dos anos 80, o ICEM (*International Council for Educational Media*) realizou um inquérito internacional, abrangendo cerca de três dezenas de países, entre os quais Portugal. Se tivermos em conta, apenas, os estabelecimentos de ensino pós-primário, pode verificar-se que em alguns países, como a Austrália, o Japão e os EUA, a percentagem de estabelecimentos que possui uma mediateca (ou um centro de recursos, terminologia utilizada no inquérito) é extremamente elevada: 95%, 90% e 85%, respectivamente. A existência de uma mediateca corresponde, portanto, à regra. Na Europa, apesar da desigualdade entre diferentes países, encontram-se percentagens significativas, como por exemplo: 23% (Bélgica), 43% (França) ou mesmo 100% (Suíça). Em

Portugal, no mesmo período e segundo os resultados do inquérito, permanencia-se no ponto zero (Tucker, 1987: 16).

A tentativa de impulsionar o desenvolvimento de uma rede de mediatecas escolares, cujo ponto de partida não podia, como vimos, ser mais modesto, está estreitamente associada à reforma educativa desencadeada a partir de 1986. A Lei de Bases constitui o primeiro documento de orientação da política educativa onde se faz referência ao conceito de mediateca. Esta referência aparece no âmbito do artigo 41º, aquele que define o que se entende por recursos educativos.

É importante assinalar que a concepção de recursos educativos nele expressa é redutora, na medida em que os recursos educativos são assimilados a recursos materiais. Enunciando aquilo que se designa por «recursos privilegiados», o artigo 41º coloca em primeiro lugar os manuais escolares, seguidos (num mesmo plano) pelas bibliotecas e mediatecas e, em seguida, por um conjunto de «equipamentos» destinados à educação física e desportiva e à educação musical. É possível discernir aqui uma certa confusão, a par de um reducionismo e de uma hierarquização que não são, seguramente, inocentes.

Ao nível do discurso oficial e oficioso, as finalidades pedagógicas atribuídas às mediatecas são, simultaneamente, vagas e ambiciosas. De acordo com as orientações preconizadas a nível internacional, valoriza-se o papel das mediatecas na aquisição, por parte dos alunos, de técnicas de pesquisa, no desenvolvimento de práticas de autoformação, na construção da sua autonomia (GEP Educação, nº 3, p.11). A contribuição da mediateca para a transformação global das práticas escolares é posta em relevo num outro documento oficial, onde se afirma a necessidade de diversificar as práticas de ensino para pôr fim a um «ensino monolítico» que seria responsável pelo abandono e insucesso escolares (Portugal/ME, 1990: 11).

Um artigo escrito por um técnico responsável nesta área, numa publicação do Ministério, acentua a importância da articulação entre a mediateca e o projecto educativo de escola, visando-se a transformação das práticas pedagógicas. A mediateca, portadora de uma diversa lógica funcional, contribuiria para modificar e pôr em causa a lógica da sala de aula tradicional (Oliveira, 1991: 62).

Uma análise mais atenta dos raros documentos nos quais a administração central explicita a sua política mostra que, para lá deste discurso «pedagógico»

geral, aquilo que é dominante nas preocupações da administração é uma preocupação de promover a «modernização» dos estabelecimentos de ensino, para fazer face a um «atraso educativo» neste domínio, fornecendo-lhes recursos materiais suplementares.

No Relatório apresentado por Portugal à Conferência Internacional da Unesco (42ª sessão) afirma-se que uma das estratégias para diversificar o ensino se concretiza através de «um plano de instalação de equipamento mediático (computadores, mediatecas, etc.)». O subprograma mediatecas escolares é definido, nesse documento, como um processo que permite *apetrechar* as escolas com *equipamentos* tais como «bibliotecas, magnetofones, projectores de diapositivos» (Portugal/ME, 1990: 66-67).

Para concretizar esta política, a administração central tomou a iniciativa, em 1990 e 1991, de abrir concursos, a nível nacional, convidando os estabelecimentos de ensino a apresentar projectos de desenvolvimento de mediatecas. Cerca de duas centenas e meia de estabelecimentos foram objecto da atribuição de um apoio financeiro específico (de montante muito desigual e variável) para pôr em prática o seu projecto.

Para elaborar o projecto (e aceder ao concurso) as escolas dispunham de um conjunto de finalidades de contornos bastante vagos, de um conjunto de orientações sobre os espaços a contemplar e sua organização, de um conjunto de orientações sobre os equipamentos e documentos a adquirir.

Do ponto de vista dos estabelecimentos de ensino a sua principal motivação reside na possibilidade de acesso a financiamentos suplementares. Para os alcançar é imperioso passar no «exame». O resultado traduz-se por um conjunto de projectos que tentam seguir de perto as vagas orientações oficiais. São documentos formalmente semelhantes e que não fornecem à administração mais do que uma garantia ilusória acerca do sentido com que serão utilizados os apoios recebidos.

É sabido que os estabelecimentos de ensino possuem capacidades muito desiguais no que diz respeito à sua capacidade de iniciativa, à sua criatividade, ao seu grau real de autonomia. No entanto, a administração central não se atribuiu o papel de influenciar esta variável já que não foram previstas modalidades de acompanhamento, ajuda e avaliação dos processos de desenvolvimento da inovação nas escolas.

Estamos pois em presença de uma política de distribuição de recursos que é *selectiva* e, ao mesmo tempo, relativamente *cega*, quer no que respeita às características da rede a desenvolver quer no que diz respeito aos resultados pedagógicos desta inovação.

Esta política selectiva e cega de distribuição de recursos traduz-se, finalmente, por uma *política administrativa de equipamento dos estabelecimentos de ensino*. As decisões da administração induzem uma concepção «acrescentada» da inovação: para funcionar de modo qualitativamente diferente os estabelecimentos de ensino teriam necessidade, como condição de partida, de dispor de recursos extra. Ora o problema fundamental da inovação consiste justamente na capacidade para organizar e gerir de «outra maneira» os recursos de que se dispõe (Canário, 1992 b). As decisões e a política da administração central baseiam-se num equívoco: o de pensar que a existência de um acréscimo de recursos pode, por si só, dar vida a projectos de inovação.

É interessante analisar, agora, como é que esta política vai repercutir-se num segundo nível de decisão, o dos estabelecimentos de ensino, terreno plural e diversificado.

4. Estabelecimento de ensino: a configuração local da inovação

Mediateca e projecto de escola

Fazer nascer uma mediateca escolar corresponde a instituir uma inovação organizacional de alcance global, com potenciais implicações em todos os aspectos da vida de um estabelecimento de ensino.

O desenvolvimento e a plena optimização de uma inovação deste tipo supõem a existência, por parte dos estabelecimentos de ensino, de capacidades para construir e concretizar a sua autonomia, através e materializada num projecto educativo próprio.

Tendo em conta a tradição centralizadora do sistema educativo português, assim como a ausência de práticas de formação/intervenção, não é surpreendente que, no estudo comparativo que realizámos, as dificuldades das escolas, neste domínio, possam emergir de forma clara.

Um traço comum aos quatro estabelecimentos consiste no facto de o projecto da mediateca aparecer inserido num conjunto rico e diversificado de «iniciativas» que atestam a sua capacidade criativa e desmentem o pretenso imobilismo e conservadorismo intrínseco às escolas que estaria, supostamente, na base da sua «resistência» à inovação (explicação tautológica muito comum por parte dos que se situam na «lógica da reforma»). No entanto, uma tendência para transformar o projecto de escola num «mosaico» de iniciativas, a que falta unidade e coerência, dificulta a explicitação de um projecto educativo global, de que a mediateca seria um aspecto parcelar.

Uma outra característica comum reside na tendência para estabelecer uma dicotomia entre as actividades «nobres» do currículo (disciplinas, aulas) e o conjunto de iniciativas previstas nos Planos de Actividades das escolas que tendem a situar-se no domínio do circum-escolar.

Esta perspectiva conduz a valorizar a mediateca como um dispositivo que enriquece a vida escolar, na sua vertente informal, mas cuja articulação directa com as actividades formais de aprendizagem permanece fraca. A mediateca aparece sobretudo associada à ocupação dos tempos livres dos alunos. Esta tendência a remeter a mediateca para um território «periférico» relativamente às salas de aula transforma-se num obstáculo a uma implicação dos professores susceptível de induzir e favorecer um processo apropriativo. Esta dificuldade é sentida e expressa, nos quatro estabelecimentos, pelos responsáveis da inovação.

A mediateca possui virtualidades para contribuir, modificar e enriquecer as práticas de ensino rotineiras dos professores. Predomina, porém, uma perspectiva de implicação dos professores a partir de uma perspectiva voluntarista, acompanhada da ideia (comum aos responsáveis e aos professores) de que a utilização da mediateca supõe, necessariamente, um acréscimo suplementar de trabalho que viria adicionar-se às tarefas habituais e «clássicas».

A situação um pouco «marginal» da mediateca, assim como a ausência de implicação da generalidade dos professores aparecem-nos como dois problemas interdependentes. As práticas embrionárias de produção, desenvolvidas por alunos e professores em dois dos quatro estabelecimentos (A e B) abrem caminho ao estabelecimento de pontes entre as vertentes formal e informal do currículo, favorecem uma evolução das práticas pedagógicas no sentido da produção de saberes (em ruptura com uma lógica de repetição da informação).

Mediateca e gestão de recursos

Os resultados das investigação educativa não permitem sustentar a tese da existência de uma relação directa e linear entre a quantidade de recursos disponíveis e os modos de funcionamento das escolas. Pelo contrário, pode afirmar-se a importância decisiva do modo como os recursos são utilizados, nomeadamente a partir da inventariação e de uma organização «outra» dos recursos endógenos. É nesta perspectiva que se pode designar o processo inovador como correspondendo, sobretudo, a um processo de invenção (Goguelin, 1992).

A «produção» de recursos, ao nível do estabelecimento de ensino, passa, em primeiro lugar, pela sua identificação (há sempre recursos «escondidos») em função de finalidades de acção. Este procedimento constitui uma condição necessária para organizar de outro modo aquilo que existe.

Exemplos deste processo de «invenção» estão presentes nos quatro estabelecimentos, nomeadamente na «produção» dos espaços necessários ao nascimento da mediateca. O procedimento e a preocupação são comuns, as soluções encontradas em cada escola são, naturalmente, diversificadas.

No caso dos estabelecimentos A e B é nítida uma situação na qual a existência de um projecto inovador é anterior à iniciativa da administração central. Os recursos suplementares, recebidos do exterior, são postos ao serviço da concretização desse projecto.

Esta apropriação de recursos exógenos, para melhorar e dar continuidade a práticas e dinâmicas já existentes, configura um processo de afirmação autónoma, paralelo à demonstração da capacidade para tirar proveito de uma rede de relações com parceiros locais. É possível, também, identificar uma atitude de independência relativamente à administração central. Esta é encarada como desempenhando um papel de facilitação e não como o elemento que pode determinar o futuro da inovação.

Num pólo oposto (estabelecimentos C e D) verifica-se uma atitude, inversa, de dependência relativamente às instâncias centrais, mais conforme com as nossas tradições centralizadoras. A génese e a sobrevivência do projecto de inovação aparecem, desde o início, como estreitamente dependentes do financiamento exterior. Exige-se da administração central uma realimentação perma-

nente em recursos externos, como condição *sine qua non* para que a inovação possa sobreviver.

É interessante assinalar como diferentes posturas dos estabelecimentos de ensino, relativamente á administração central, se traduzem, por efeitos de algum modo paradoxais, na concepção e génese da inovação. No caso dos estabelecimentos C e D verifica-se uma maior conformidade com as sugestões formais da administração, nomeadamente no que diz respeito a determinados aspectos técnicos (organização dos espaços, tipo de mobiliário, por exemplo). Uma mais fraca dinâmica de projecto coexiste com uma maior ortodoxia em relação às soluções técnicas adoptadas.

Nos estabelecimentos A e B a inovação contribui para dar continuidade a projectos e práticas que se inscrevem na «tradição» da escola. É neste quadro que se poderá interpretar uma menor preocupação com a articulação funcional e a gestão integrada dos diferentes espaços, assim como a existência de uma tendencial dicotomia (que se inscreve também na «tradição» destas escolas) entre o sector da documentação (antiga biblioteca escolar) e o sector dos meios audiovisuais.

Mediateca e contexto local

O problema da «abertura» e da construção de uma relação interactiva com o contexto local tem constituído um tema chave no debate sobre a crise e o futuro da instituição escolar. A mediateca constitui um dispositivo susceptível de contribuir para produzir mudanças ao nível do que melhor caracteriza o estabelecimento de ensino encarado como um sistema: a natureza da informação que lá circula, o modo como é tratada, as relações de poder e com o saber que lhe estão associadas.

Introduzindo mudanças no regime de comunicação a mediateca pode contribuir para conferir novos papéis aos alunos, modificando o modo como são encarados e tratados pela instituição escolar (eles representam, no interior da escola, a comunidade local). Enquanto inovação, a mediateca possui virtualidades de mudança relativas, em simultâneo, quer ao funcionamento interno da escola quer à natureza da sua relação com o contexto local.

As experiências dos quatro estabelecimentos fornecem indicações sobre o

modo como estas virtualidades poderão tornar-se reais. É importante, de um ponto de vista prospectivo, enunciar e explicitar estes aspectos positivos.

Em primeiro lugar, o processo de nascimento e desenvolvimento da mediateca surge estreitamente associado a uma intensificação e diversificação de contactos e modalidades de cooperação com parceiros locais: órgãos de poder local, empresas, associações de pais, rádios locais, etc.

Por outro lado, da experiência destas escolas emerge o contributo da mediateca para favorecer a constituição de uma rede horizontal de um conjunto de estabelecimentos de ensino, tradicionalmente isolados. Em três dos casos (estabelecimentos A, B e C) o projecto da mediateca aparece imbricado com um outro, a criação de um centro de recursos para a formação de professores, cuja concretização supõe a colaboração de um grupo de escolas vizinhas.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento de actividades de produção documental corresponde a uma orientação susceptível de ajudar a mudar a relação do estabelecimento de ensino com o contexto local. A produção autónoma enriquece e diversifica o fundo documental disponível, reforçando a sua componente local. A disponibilidade deste tipo de informação, bem como o processo da sua produção, podem traduzir-se num acréscimo de pertinência (social, cultural e pedagógica) das situações de aprendizagem que são propostas aos alunos.

Por fim, o desenvolvimento desta inovação favorece uma estratégia de intervenção educativa global, ao nível de um «território educativo». A abertura da mediateca à sua utilização por elementos da comunidade local permite evidenciar a natureza plurifuncional dos recursos educativos, assim como as vantagens de proceder à sua gestão integrada. As possibilidades de articulação entre o escolar e o não escolar, entre estabelecimentos de ensino e outras instituições educativas são ilustradas por uma relação privilegiada, que pôde ser verificada nos quatro casos em análise, entre a mediateca e as bibliotecas públicas municipais.

A análise do processo de desenvolvimento desta inovação, ao nível dos estabelecimentos de ensino, conduz a colocar em evidência duas dificuldades principais: por um lado, a dificuldade em articular uma inovação particular com um projecto educativo mais global, à escala do estabelecimento de ensino; por outro lado, a dificuldade em conseguir a implicação da maioria, ou de uma parte significativa, dos professores da escola, contribuindo para um processo de mudança das suas práticas.

A comparação entre os quatro casos permite realçar algumas semelhanças formais entre os *processos* de desenvolvimento da inovação e, paralelamente, as importantes *nuances* que distinguem os *produtos* finais. Aquilo que emerge como traço marcante da análise comparativa é a diversidade das configurações locais de uma mesma inovação. A essa diversidade interestabelecimentos pode acrescentar-se a verificação da existência, em todos os casos, de uma considerável distância entre a realidade local observável e as finalidades e directivas assumidas pela administração central.

O resultado obtido, ao nível de cada um dos estabelecimentos de ensino, permanece no essencial como tributário da interacção de variáveis internas à escola, insusceptíveis de um controlo total, e à distância, por parte de instâncias exteriores. Paraphraseando uma afirmação de Perrenoud (1988) pode concluir-se que a *administração central propõe e os estabelecimentos de ensino dispõem*.

5. Professores: a apropriação de uma inovação

Entre as políticas definidas pela administração central e as práticas pedagógicas dos professores não há uma relação directa e linear. Uma instância intermédia (o estabelecimento de ensino) funciona como um «filtro» que conduz à emergência de configurações locais das propostas de mudança oriundas do «centro». Por outro lado, as decisões tomadas ao nível do estabelecimento de ensino definem o campo no interior do qual são tomadas as microdecisões individuais dos professores, que correspondem a um terceiro nível de decisão.

Um estudo de caso, de um estabelecimento de ensino da cidade de Lisboa (Canário e Oliveira, 1991 e 1992), permite-nos analisar esta dimensão do processo de construção de uma inovação. Apresentam-se em seguida, de modo muito sintético, as principais conclusões a que foi possível chegar.

Neste estabelecimento de ensino, a criação (particularmente bem sucedida) de uma mediateca foi desencadeada por um grupo inovador, de forma totalmente autónoma relativamente à administração central. Estamos, portanto, em presença de uma inovação endógena.

Contudo, esta característica não é suficiente para resolver, à partida, o problema da implicação dos professores, sobretudo quando se trata de uma orga-

nização social vasta (o número total de professores é cerca de centena e meia). Uma inovação deste tipo pode permanecer como uma espécie de «ghetto» inovador ou funcionar para a maioria dos professores como um mudança imposta de fora, correspondendo a um «instituído periférico» (Correia, 1989).

Desde início, a mediateca constituiu um sucesso inegável no que diz respeito à sua utilização pelos alunos. Porém, com os professores as coisas não se passaram de modo semelhante.

Em 1990, para um total de 124 professores, pôde verificar-se, durante um período de observação de uma semana, a existência de 28 utilizadores que realizaram 88 utilizações. Temos, assim, uma percentagem de utilizadores de 21,7% e um índice de utilização (relação entre o total de utilizações e o total de utilizadores potenciais) de 70,9%. Um ano depois, nas mesmas condições de observação estes indicadores têm uma expressão quantitativa bastante diferente: a percentagem de utilizadores duplicou (44%), o índice de utilização passou de 70,9 para 121, o que traduz uma utilização muito mais intensiva por número significativamente acrescido de utilizadores.

Como explicar e interpretar esta evolução?

Em primeiro lugar, trata-se de um processo *lento*, claramente marcado, na sua fase inicial, por uma atitude de *desconfiança* por parte da maioria dos professores. A adopção de uma inovação pelos membros de uma organização supõe, de algum modo, um salto no desconhecido, com custos seguros no imediato e ganhos incertos no futuro (Boudon, 1986). Enquanto actores socialmente situados os professores adoptam, ou não, uma inovação a partir de uma apreciação que tem por base três critérios principais (Vandenberghe, 1986: 19):

- **Congruência:** A inovação corresponde a uma necessidade?
- **Instrumentalidade:** É claro aquilo que o professor deve fazer?
- **Custo:** Em que medida vai o professor ser afectado (tempo, energia, ansiedade)?

A partir dos dados empíricos disponíveis é possível «ler» o acréscimo de utilização da mediateca, por parte dos professores, como o resultado de uma tripla e progressiva descoberta: a da congruência da inovação, traduzida por consequências positivas (observáveis), para os alunos; a construção de procedimentos de utilização compatíveis com práticas já existentes; o reconhecimento

de um saldo positivo entre os «custos» (os professores são particularmente sensíveis ao «consumo» de tempo) e as vantagens da utilização.

Trata-se de um processo que não se desenvolve em radical ruptura com as práticas anteriores. A inovação é utilizada, simultaneamente, ao serviço de práticas de ensino «tradicionais», mas também para favorecer lógicas de trabalho de projecto, no quadro das quais os alunos pesquisam e são encarados como produtores de saberes. Nesta perspectiva, a pertença (do professor) a um domínio disciplinar especializado funciona, ao mesmo tempo, como um *obstáculo* e como *um ponto de ancoragem*. A adopção da inovação corresponde, pois, a um processo de *desenvolvimento profissional* que define um *percurso apropriativo* (individual e colectivo), atravessado por conflitos e por dificuldades.

Uma das principais fontes de dificuldades decorre do facto de os professores tenderem a situar-se, relativamente à inovação, de um ponto de vista estritamente individual e disciplinar, a partir de um território bem delimitado que é a sala de aula. Ou seja, os professores não pensam à escala do estabelecimento de ensino, o que é reforçado, no caso da escola em análise, por um papel «discreto» (muito pouco interveniente) dos órgãos de concertação pedagógica.

A criação e o desenvolvimento da mediateca (nomeadamente a forte adesão dos alunos) conduz a alargar zonas de incerteza não controladas pelos professores. Por outro lado, entre os potenciais utilizadores, aqueles que, como afirmou um dos docentes entrevistados, são «simplesmente professores» e a equipa responsável pela inovação, institui-se uma clara assimetria de poder, fonte potencial de conflitos, de tensões, susceptíveis de se traduzirem por manifestações da (impropriamente) designada «resistência à mudança».

Por seu turno, o grupo inovador desenvolveu uma estratégia visando obter uma dupla legitimidade: institucional, através do apoio explícito dos órgãos de direcção da escola; legitimidade no «terreno», através da adesão dos alunos, cuja utilização intensiva permitiu evidenciar a validade de um produto que, inicialmente, permaneceu na obscuridade para a maioria dos professores.

Para o grupo inovador, a adesão dos professores constituía um objectivo a médio prazo. No imediato era prioritário «defender» a inovação e, ao mesmo tempo, preservar uma margem de manobra e um campo de decisão. Por isso, foram privilegiados canais informais de informação, evitando-se a criação de mecanismos de participação directa dos professores na pilotagem da inovação.

Os alunos aparecem neste processo como uma peça-chave da estratégia do grupo inovador e como um elemento de mediação entre a inovação e os professores. Os testemunhos dos professores entrevistados são, a este respeito, altamente elucidativos.

A visão globalmente positiva que os professores exprimem sobre a mediateca está sistematicamente associada à verificação da apropriação deste novo espaço pelos alunos. Por outro lado, as modalidades de utilização pelos alunos contribuem para ajudar os professores a construir um sentido para a inovação, eles «aprendem com os alunos». Em terceiro lugar, os professores entrevistados fazem numerosas referências a situações vividas em que a articulação entre a mediateca e a sala de aula se deve à iniciativa dos alunos. Estes exercem uma «pressão» sobre os professores no sentido de estes se tornarem utilizadores da mediateca. Retomando uma expressão de Perrenoud (1987), o aluno aparece como um verdadeiro «mensageiro» entre o professor e a inovação.

O efeito de retroacção das práticas dos alunos sobre as práticas dos professores apareceu-nos como um dos aspectos mais interessantes do processo de desenvolvimento da mediateca. Ele permite pôr em realce a lógica sistémica que une o pensamento e a acção dos diferentes actores sociais, numa situação de interdependência e de influência recíprocas. Permite-nos compreender, a uma outra luz, o processo de construção das inovações no interior dos estabelecimentos de ensino.

6. Conclusão

O exemplo que retivemos como objecto de análise (mediateca escolar) permite ilustrar como a construção de uma inovação particular coloca em jogo uma imbricação complexa entre diferentes níveis de decisão e diferentes categorias de actores. A complexidade do processo decisional não é compatível com a perspectiva simplista adoptada pelos reformadores, que manifestam tendência a encará-la quer como uma sucessão linear quer como uma justaposição de decisões complementares.

Os resultados a que chegámos conduzem a questionar uma perspectiva «vertical» e «racional» de conceber e pôr em prática estratégias de mudança edu-

cativa, com base numa estrita divisão de trabalho entre «especialistas» e «práticos», separando de modo dicotómico os níveis de concepção e de aplicação, de decisão e de acção.

Pelo contrário, o nível local emerge como o lugar onde se torna possível e necessário propiciar o reencontro fecundo entre uma lógica de reforma e uma lógica de inovação. Existe de resto uma quase unanimidade, pelo menos a nível europeu, para considerar o estabelecimento de ensino como o «nível determinante» na execução das políticas educativas (La Derrière, 1990).

Esta perspectiva implica uma nova redistribuição de poderes, bem como uma redefinição de papéis, entre o centro (a administração) e a periferia (os estabelecimentos de ensino). Durante muito tempo, nos sistemas de gestão centralizada, os estabelecimentos de ensino foram encarados como unidades administrativas, meros prolongamentos da administração central. Esta visão redutora cede o lugar, progressivamente, à de uma organização social com uma cultura e identidade próprias, em interacção com um contexto local, com um espaço de autonomia a descobrir e a construir.

O estabelecimento de ensino aparece, pois, como um «construído social» que decorre da acção e interacção dos actores sociais em presença. É por isso que as escolas são necessariamente diferentes e dotadas de imprevisibilidade. Um acréscimo das suas competências estratégicas (Broch, 1988) aparece hoje como um factor chave dos processos de mudança. Às instâncias centrais está reservado um papel de regulação, susceptível de favorecer uma dinâmica autónoma de mudança ao nível local e de fazer aproveitar o conjunto do sistema educativo da diversidade plural das iniciativas e soluções originais, produzidas ao nível local.

O problema da mudança educativa tem permanecido, desde os anos sessenta, como difícil de resolver. Procura-se talvez a resposta a uma questão que não é a «boa questão» e será provavelmente necessário reequacionar o problema em novos termos: o que está em jogo não é a tentativa de mudar, de modo global e voluntarista, o «sistema educativo» (lógica da reforma), mas, principalmente, orientar a acção no sentido de ajudar os estabelecimentos de ensino a produzir mudanças (lógica da inovação).

Correspondência: Rui Canário, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa

Bibliografia

- BOUDON, Raymond (1986), *L'idéologie. L'origine des Idées Reçues*, Paris: Fayard.
- BOUSQUET, Jacques (1974), *La Problemática de las Reformas Educativas*, Madrid: MEC.
- BROCH, Marc (1989), «Les établissements scolaires peuvent-ils développer une stratégie qui leur soit propre?», in: *Réflexions sur le Second Degré*, Rouen: Men/Académie de Rouen, cahier n^o 5.
- CANÁRIO, Rui e OLIVEIRA, Fernando (1991), *Centro de Recursos Educativos da E. P. Marquesa de Alorna: frequência e modalidades de utilização pelos alunos*, Lisboa: CRE da EPMA.
- CANÁRIO, Rui e OLIVEIRA, Fernando (1992), *Centro de recursos educativos: modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: CRE da EPMA.
- CANÁRIO, Rui e outros (1992), *Mediatecas Escolares. Gênese e Desenvolvimento de uma Inovação* (a publicar).
- CANÁRIO, Rui (1992a), «Da lógica da reforma à lógica da inovação», in: *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia. Actas do II colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 195-220.
- CANÁRIO, Rui (1992b), «Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos», in A. Nóvoa (org), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- CERI (1974), *La Créativité de l'École*, Paris: OCDE.
- CORREIA, J. A. (1988), «Mudança e inovação nos sistemas educativos. Os modos de funcionamento dos sistemas educativos», *Aprender*, n^o 5.
- CORREIA, J. A. (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: ASA.
- DEROUET, J. L. (1988), «Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) – Eléments pour une sociologie des établissements scolaires», *Revue Française de Pédagogie*, 83.
- DUCROS, Pierre (1988), «Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants», *Education Permanente*, 96.
- GEP EDUCAÇÃO n^o 3, 1989.
- GOGUELIN, Pierre (1992), «L'évolution du concept d'autorité et d'innovation dans les entreprises», in Bernard et Daviet (orgs), *Culture d'Entreprise et Innovation*, Paris: Presses du CNRS.
- LADERRIÈRE, Pierre (1990), «L'établissement en Europe: un point de vue comparatif et critique», in: *L'Établissement: Politique Nationale ou Stratégie Locale?*, Paris: AECSE.

- HUBERMAN, M. (1982), «De l'innovation scolaire et son marchandage», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XX, n° 63.
- LA BORDERIE, R. (1981), «De l'expérience à l'innovation», in *Education à l'Autonomie*, Bordeaux: CRDP.
- OLIVEIRA, I. (1991), «Reforma, Centros de Recursos e Mediatecas», *Noesis*, n° 19.
- PORTUGAL/ME (1990), *Conférence Internationale de l'Éducation – 42^e session. Rapport National du Portugal*, Lisboa: ME.
- PERRENOUD, Ph. (1981), *L'Innovation Créatrice de Conflits*, Genève: Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD, Ph. (1987), «Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message», in Montadon et Perrenoud (orgs), *Entre Parents et Enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Peter Lang.
- PERRENOUD, Ph. et MONTANDON, C., orgs. (1988), *Qui Maitrise l'École? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne: Editions Réalités Sociales.
- TUCKER, R. (1987), *The Development of Resource Centres*, London: Kogan Page.
- VANDENBERGHE, R. (1986), «Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation», *Revue Française de Pédagogie*, 75.