TIVITY IN THE BRAZILIAN
URE: A DECADE OF STUDIES

·act – *Creativity must be recognized on its ies in each nation Therefore procedures have to be ed in order to identify its characteristics and n in each country This paper presents a ten year f studies carried through theses on creativity in the culture Two main research trends can be identified investigations, being the first one related to creativity ion and the second to creativity in the work place ns coming out from these studied have indicated the ce of creativity in the classrooms, not only for creativity thinking but also to as important tool for g study motivation career expectation and life n Results related to creativity in the work place ut the need for clarifying creative leaders cognitive nality qualities as well as the characteristics which rove the creative climate in organizations ndations are made for greater investment on the of new tools for identifying creativity on various sidering it as a multidimensional concept*

PROJECTO "CRIA-SE" OU A CRIATIVIDADE NA ESCOLA DE TODOS OS DIAS

Agostinho Ribeiro, Amélia Lopes & Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo – *Procurando identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano, o projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar) foi desenvolvido em duas comunidades da cidade do Porto, envolvendo, cada uma, uma escola primária e um jardim de infância O processo de investigação foi realizado em grupos de projecto (constituídos por professoras do 1º CEB e Educadoras de infância mais o orientador/orientadora da equipa coordenadora do projecto) onde eram discutidos e reflectidos relatos escritos pelas professoras/educadoras sobre as suas actividades educativas consideradas, por elas, criativas A formação de professoras/educadoras tornou-se um lugar de construção colectiva de uma noção de criatividade concordante com a escola e originou um currículo de Educação para a Criatividade constituído por três tipos de programas: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa Conceito, investigação, formação e currículo de uma Educação para a Criatividade são as principais dimensões resultantes do desenvolvimento do projecto Este artigo refere-se a estas dimensões*

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Escola; Investigação-acção
KEY WORDS: Creativity; School; Action-research

1. INTRODUÇÃO

O projecto CRIA-SE — Criatividade e Sucesso Escolar — (cf Ribeiro *et al.* 1997) foi financiado pela JNICT, desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE — UP), em colaboração com o Instituto Irene Lisboa (IIL), e perseguiu os objectivos de integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e de verificar os seus efeitos no desenvolvimento dos alunos, abrangendo duas escolas primárias e duas pré-escolas distribuídas por duas comunidades situadas na área urbana do Porto.

A definição da sua problemática central resultou de uma reflexão sobre o estado do conhecimento relativo à criatividade e sua integração nas dinâmicas escolares. A identificação

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Agostinho Ribeiro, Rua do Campo Alegre 1021/1055. 4169-004 Porto, Portugal. Telef.: (22) 6079733, Fax: (22) 6079726, E-mail: fpce@psi up pt

stratégias e lugares chave para a acção a desenvolver decorreu da reflexão sobre a ssionalidade docente subjacente à problemática central do projecto (Lopes e Ribeiro, ⁷; Lopes, 1998) Com esta reflexão, introduziam-se novos sentidos para a inovação ativa: por um lado, ela passaria pela reinvenção do núcleo da actividade pedagógica — ição de saber e socialização de comportamentos — e não pelas margens deste; por outro devia incidir na dimensão colectiva da profissionalidade, traduzida num projecto ativo de escola adequado às diversidades e realidades locais e produto de consensos ciados pelos professores sobre meios e fins da acção pedagógica

O projecto desenvolveu-se ao longo de três fases:

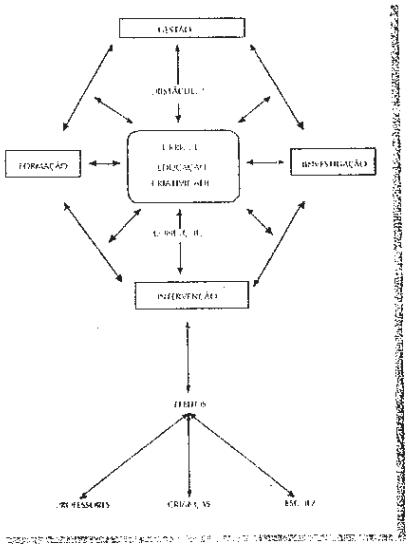
— a primeira (1993), de caracterização e formação dos intervenientes e de elaboração de projectos de escola, incluiu a avaliação inicial, dois módulos de formação — um no domínio das áreas de expressão e outro no domínio do trabalho em equipa — e ainda sessões do grande grupo para elaboração de projectos de acção;

— a segunda fase (1994/1995), de experimentação e dinamização dos projectos de escola/jardim de infância, traduziu-se na formação de grupos de projecto (GP)- constituídos por professoras/educadoras de uma mesma instituição e por um elemento da equipa coordenadora com funções de orientação - e na elaboração de projectos de grupo Nestes grupos, dois de educadoras e três de professoras, a acção consistiu na reflexão sobre registos escritos de actividades que as docentes consideravam adequadas a uma educação para a criatividade;

— a terceira fase que decorreu ao longo de 1995/1996, foi de desenvolvimento do projecto, de avaliação e de verificação das mudanças ocorridas em consequência da integração da criatividade.

Ao longo das suas fases, em função dos apelos dos contextos e dos participantes, o cto sofreu alterações e ajustamentos que fizeram com que acabasse por se definir, ıidamente, como "um projecto que se cria" Essas alterações e ajustamentos, traduzidos ıovas ênfases num mesmo campo, tornaram-se produtos do próprio projecto, ıfiguraram a sua metodologia global e, em certa medida, o seu objecto central de ação. Porque a referência à criatividade parecia requerer a alteração de um sistema mais de acção e pensamento que, embora dizendo respeito aos processos de ensino dizagem, incluía o sistema escolar — seus professores enquanto pessoas e grupo —, o ıa educativo — enquanto fonte de obstáculos e condições —, e a sociedade em geral — ınto portadora de um dinâmica cultural e educativa global —, o projecto CRIA-SE tornou- ısencialmente, um meio de estudo, por identificação e implementação colectivas, de ıs de trabalho escolar adequados a um modelo de Educação para a Criatividade enquanto ativo a um modelo prevalecente de Educação para a Conformidade

O projecto resultou, assim, num percurso e num modelo que a figura seguinte representa



O processo de formação prosseguido, o conceito de criatividade construído e o currículo criado são os principais produtos do projecto CRIA-SE e os principais componentes deste modelo A formação, em sentido lato, é o motor do modelo que proporcionou a construção do conceito e a criação do currículo Ela estrutura-se em quatro dimensões assim definidas:

Gestão: princípios fundamentais que inspiram e organizam a acção dos investigadores externos em geral ou o trabalho do orientador para o seu grupo ou dos orientadores numa escola ou comunidade.

Investigação: realização de registos (pelos investigadores externos e internos) e reflexão que sobre eles é realizada.

Formação (em sentido estrito): o que se faz para fazer emergir a reflexão e facilitar a intervenção

Intervenção: o efectivamente realizado ou o frequentemente e consensualmente falado com vista à intervenção.

O tópico "efeitos" refere-se às mudanças provocadas pelo projecto, do ponto de vista do colectivo de investigação, nas crianças, nos formadores e educadores e nas instituições O tópico "condições e obstáculos" diz respeito aos aspectos identificados ao longo do processo,

Nas páginas seguintes expomos sobre o espírito deste modelo, o conceito de tividade, o dispositivo de investigação, o dispositivo de formação e o currículo de uma cação para a criatividade nele produzidos

2. PROJECTO "CRIA-SE": O ESPÍRITO E O MODELO

A Criatividade tem perto de 50 anos: oficialmente nasceu em 1950, e Guilford foi seu inho (ou pai, segundo alguns) Quem a conheceu no passado, misteriosa e elitista, hoje que ela se reciclou e democratizou (achamos que até se banalizou). Já não se dá só com os como antigamente, nem trabalha só em artes; anda com todos (embora com uns mais com outros), e faz de tudo (às vezes até o que não devia) O certo é que é em geral muito ciada, ora pela beleza que irradia, ora pelo proveito que traz.

Dizem que gosta muito das crianças, e que vai com elas para o jardim de infância amos que às vezes a confundem com a Espontaneidade ou com a Ingenuidade, que têm ıs traços de semelhança com ela). Quanto ao que consta de a não deixarem entrar na la, isso há muito tempo era verdade, porque não havia vagar — diziam — para o que hoje ıam expressões; mas agora dizem — pelo menos dizem-no — que tudo o que as crianças sam de aprender pode ser aprendido criativamente, e até que para todos os problemas adultos há soluções criativas Ora nós, os que lançámos o Projecto CRIA-SE, litávamos (e acreditamos) nisso

Aqui começa a história do modelo, e este é o primeiro traço do seu desenho. Podíamos omeçado por apresentar um projecto acabado e conquistar adesões, demonstrando a ade das nossas ideias, dos nossos objectivos e das nossas estratégias Mas preferimos ıtegicamente) abster-nos de exercer à partida qualquer espécie de pressão: não citámos o nosso conceito de criatividade, não identificámos *a priori* os modos de inserção iatividade na escola, nem avançámos com um modelo de gestão do Projecto. Fazer isso em nosso entender, negar de facto às pessoas o que decididamente queríamos ıhecer-lhes: a capacidade de caminharem pelos seus próprios pés. As nossas crenças criatividade e sobre formação não nos consentiam outra atitude; mas além disso, dado o ırfismo das situações e dos processos, acreditávamos também estar já, agindo desta ira, a modelar o comportamento dos próprios educadores e professores na interacção ıs crianças

Os adultos, por regra, julgam-se capazes de tomar conta de si próprios, assumem a ısabilidade das suas decisões, e até suportam mal que os outros não reconheçam esta sua idade de auto-gestão ou lhes limitem a autonomia Todavia, como nota Malcolm les (1990: 71) (e a experiência de todo o formador o confirma), "a partir do momento em ıtram numa actividade marcada com o sinal 'educação', 'formação' ou outro sinónimo

que estranhar as auto-atribuições de ignorância ou de incompetência por parte de alguns professores a justificar pedidos de apoio ao longo do projecto e de formação prévia sobre "criatividade" A resposta-promessa da equipa coordenadora relativamente a estes dois pedidos não só restabeleceu a tranquilidade das pessoas como selou os compromissos pessoais com o Projecto.

Quando se fala em formação, a questão da teoria e da prática vem sempre ao de cima, quase sempre posta em termos de prioridade num nexo de causalidade linear, como na velha metáfora do ovo e da galinha. Mas, quando se reduz o problema a uma opção estratégica entre incutir ideias para mudar comportamentos ou induzir comportamentos para mudar ideias, esquece-se uma lição da experiência que Monteil (1989: 142) exprime nestes termos: "a maior parte das vezes, são as circunstâncias e não as atitudes, convicções e crenças que levam o indivíduo a comportar-se desta ou daquela maneira". Por outras palavras (do mesmo autor), frequentemente "o comportamento actual é consequência de um comportamento inicial empenhado" (ibid.); o que equivale a dizer (agora por palavras nossas) que uma boa maneira de provocar mudanças de comportamento é obter compromissos comportamentais, suposta a condição de serem livremente assumidos.

Quando demos o 1.º passo abordando educadores de infância e professores do 1.º ciclo de duas "comunidades educativas" da cidade do Porto, o que concretamente lhes propúnhamos era, de facto, o seu empenhamento num projecto que visava fomentar uma "cultura" de criatividade nas práticas educativas Com a proposta passávamos a nossa crença em que a adesão traria benefícios pessoais (em termos de competência acrescida) e para as crianças (em termos de sucesso educativo). O 2.º passo já foi dado pelos candidatos (voluntários) a participantes, ao reclamarem desde logo "formação" para poderem responder ao desafio; e sobretudo ao reclamarem-na nas áreas das "expressões", onde obviamente (para eles) se situaria a "educação para a criatividade". Estava decerto presente no seu espírito o "espírito" de jardim de infância, a avivar continuamente na educação pré-escolar e a transferir daí para o ensino básico.

Também na nossa mente estava presente essa ideia. Mas a nossa perspectiva abarcava mais que as "expressões": do nosso ponto de vista as atitudes e estratégias "geradoras de criatividade" eram para estender a toda a acção educativa, e o seu alvo preferencial deveria ser até o "núcleo duro" do currículo, ou seja as aprendizagens ditas "instrumentais" Mas começar por "acções de formação" na área das expressões teve enormes vantagens: além de se dar resposta a um sentimento de urgência, proporcionou-se o encontro continuado de educadores e professores numa actividade partilhada com prazer. Oportunidade excelente para clarificar conceitos e transferir saberes, ensaiar consensos, cimentar solidariedades e aprofundar inter-subjectividades. Assim se criou o "clima favorável" ao desenvolvimento do Projecto "CRIA-SE" (sigla de "Criatividade e Sucesso Escolar") como "O PROJECTO CRIA-SE" (forma verbal reflexa: o projecto cria-se a si próprio). E assim se gerou a dinâmica que determinaria a estrutura que sustentaria a dinâmica do Projecto

ípa coordenadora Os grupos de projecto fazem auto-formação e investigação "em acção": mesmo tempo que reflectem sobre as suas práticas tendo como referencial a criatividade alham e operacionalizam os conceitos-chave (educação criatividade, currículo) Não são tanto apenas núcleos de formação ou equipas de investigação: são também observatórios práticas, grupos de reflexão, e finalmente laboratórios de inovação O orientador assegura grupo o apoio constante da equipa coordenadora a qual é mais do que um órgão de ão, coordenação supervisão De facto, a equipa coordenadora, sendo constituída, afinal s "orientadores" dos diferentes grupos (mais o director do Projecto), assume-se acima de , como um grupo de reflexão e inovação de segunda instância

O projecto CRIA-SE circunscreveu-se a duas "comunidades educativas" (entendendo-se comunidade educativa um conjunto de jardim de infância e escola do 1.º ciclo situados na ma área), e nem sequer contou com todos os seus professores A nossa preocupação pelo enhamento em inteira liberdade e em regime de estrito voluntariado era incompatível com adesão em massa Mas para nós um pequeno grupo empenhado era mais importante do uma maioria qualquer É sabido que as crenças e acções maioritárias são tendencialmente ais e estereotipadas; e por isso, como nos recorda Monteil (1989: 147), induzem ormidade superficial e obstam à mudança real Ao contrário um grupo minoritário que se notar pela originalidade e pela flexibilidade das suas posições, ainda que não gere anças visíveis de imediato, sempre produz algum efeito latente que a seu tempo se ormará em mudança verdadeira.

3. PROJECTO "CRIA-SE": O CONCEITO

O conceito

Como já dissemos, o termo criatividade surgiu na linguagem científica há quase 50 entre estudiosos dos processos mentais mais ou menos interessados em questões de ação. Guilford (1950) foi o primeiro a usá-lo (num discurso proferido na American hological Association, em 1950), para designar uma componente da "estrutura do ecto", aparentada com o "pensamento divergente", que ele incluía entre as "operações" ford, 1967) Neste meio século de história da Psicologia (e das outras ciências, das ideias mentalidades) numerosos investigadores fizeram um esforço assinalável no sentido de ficar conceitos e definir critérios, de caracterizar a personalidade criadora e de reender o processo de criação

É curioso que os primeiros investigadores, que falavam ainda de "talento criador", se m mostrado desde logo interessados em identificá-lo fora do domínio das

(McKinnon, 1962). Desde os anos 60 estudam-se os meios de intervenção no processo de criação e desenvolvem-se técnicas para aumentar a capacidade de criar (Torrance, 1962); e dão-se mesmo passos importantes no sentido de construir uma "pedagogia da criatividade" (Torrance, 1963; Beaudot, 1969), baseada na convicção de que em todo o ser humano existe um certo potencial criador "educável".

Hoje sabe-se que a criatividade — como a inteligência ou os afectos, a identidade e toda a experiência vivida — não é um fenómeno exclusivamente individual, nem independente do tempo e do espaço. A capacidade criadora e o acto de criar inserem-se ao mesmo tempo numa biografia pessoal e num contexto social, eventualmente num "clima" institucional, e sempre numa História e numa Cultura Quer isto dizer que nenhuma explicação exclusivamente psicológica ou exclusivamente sociológica "explica" cabalmente uma personalidade criadora, um acto ou um processo de criação.

O actor-criador é um elemento necessário mas não o elemento único, nem sempre certamente o elemento determinante. O seu acto é um acto contingente, num contexto extremamente complexo de acasos e de necessidades em que se inscrevem as suas decisões e realizações. Quer a sensibilidade aos desafios das situações, quer a possibilidade de lhes responder de modo inovador, quer a aceitabilidade social dessa resposta — numa palavra, todas as componentes da criatividade efectiva — não são apenas biológica e psicologicamente determinadas: são também tributárias do contexto, ou histórico-sócio-culturalmente contextuadas. Em contrapartida, ao longo das últimas décadas, a ideia de criatividade não cessou de fazer fortuna. Identificada como uma "boa coisa", a criatividade passou, de objecto de investigação para cientistas curiosos, a objecto de desejo para pessoas comuns; e o que era uma qualidade psicológica de interesse mais propriamente individual impôs-se cada vez mais como um valor social de importância inequívoca Assim a criatividade se fez objectivo da escola, estratégia da indústria e da publicidade, e até chave mágica da política. Nela põem hoje as sociedades do Ocidente a sua última esperança, face a velhos problemas que têm resistido a todas as tentativas de solução, e a problemas novos, já identificados uns, outros que apenas se adivinham (West & Farr,1990)

3.2. Banalização

O conhecimento científico, quando passa para o grande público, sofre um duplo processo de "banalização", de modo a poder ser assimilado e integrado nos repertórios do saber comum: o que é abstracto concretiza-se (processo de objectivação), o que se apresenta estranho é incorporado numa estrutura categorial familiar (processo de ancoragem). Assim, o que uma proposição científica evoca na mente de um leigo que a "assimilou" já não é [illegible] dos cientistas, mas uma mistura em que sobressaem idiossincrasias

: por via deste fenómeno de banalização que o termo criatividade evoca ainda hoje, em mentes, a imagem romântica do grande "salto de imaginação", apanágio do génio, que ıgue pela sua originalidade (posição conservadora); ou, em alternativa e por oposição a agem, o seu avatar abastardado que é a pura expressão livre, por definição ao alcance e comum (posição populista). Qualquer destes estereótipos esconde, de facto, um jogo primeiro porque liberta da obrigação de criar quem quer que não se tenha por génio; o ɔ porque, atribuindo a todos uma criatividade natural, a todos dispensa de fazer esforço ar a inteligência.

: dado há muito adquirido nos meios científicos que a criatividade não é um "talento" ido de privilégio de alguns — como dom gratuito de um deus-pai ou magia de uma adrinha — mas antes uma característica comum do ser humano, se bem que lmente distribuída. É sabido também que a criatividade não irrompe selectivamente no ɔ das artes, antes se manifesta em qualquer campo da actividade inteligente. Sabe-se, que as capacidades criativas, "nascendo" com os indivíduos numa grande diversidade ıtiva e qualitativa, podem ser estimuladas ou inibidas pela interacção com o meio; e já tam, sequer, estratégias para "educar" a criatividade, quer no sentido de induzir e ir processos de criação, quer no de desenvolver as próprias capacidades criadoras.

Incompatibilidade

ı Escola dificilmente poderia ignorar o desafio. Mas, embora o sonho venha já dos adores pioneiros dos anos 50 e 60 (Guilford, Torrance), a nova fé no "pensamento nte" não logrou, até hoje, mudar muitas atitudes individuais, e de modo algum o : a instituição escolar permanece dominada pela lógica tradicional, supostamente ao ı de valores "perenes" e de saberes "eficazes". Aparentemente as hierarquias ionais e os agentes no terreno temem que a divergência — com a flexibilidade, a nia e a liberdade que se lhe associam — desoriente as pessoas, desregule o sistema, e nte perverta os valores e desorganize a própria sociedade. E até muitos dos que ando no valor educativo da expressão livre, a adoptaram por ser a "criatividade l" na escola, acabaram por arrumá-la em áreas marginais do currículo, ou mesmo extra-ares

)s jardins de infância, claro, são (ainda) um oásis; oxalá possam continuar a resistir à para a escolarização. Claro que há excepções, também, na escola, honra lhes seja as se existe um senso-comum na instituição escolar, ele parece incluir a crença numa atibilidade radical entre a criatividade e o objectivo central do processo educativo, ou ɜnos o objectivo concreto da Escola que temos. E isto independentemente de se definir vidade segundo a ideia elitista de processos mentais extraordinários para pessoas

3 4. Compatibilização

Do que hoje se sabe sobre o fenómeno criatividade, o que é verdadeiramente relevante para a Escola pode sintetizar-se em menos de meia dúzia de proposições: 1.º a criatividade, enquanto capacidade de inovar com função adaptativa ou de resolução de problemas, distribui-se normalmente pela população humana; 2.º o potencial criador de cada indivíduo reparte-se desigualmente pelas diversas formas de pensamento e áreas de acção; 3.º a inovação eficaz não se verifica apenas na resolução de problemas já equacionados, mas mais ainda na identificação de problemas nunca antes percebidos; 4.º variáveis do contexto social podem favorecer ou inibir tanto o incremento das capacidades criadoras como a sua actualização em processos de criação; 5.º são condições essenciais da criatividade activa a liberdade de imaginar e de experimentar, a curiosidade investigativa, o espírito crítico, a interacção.

Mas não se instala a "cultura" da criatividade numa escola injectando-lhe um conjunto de ideias feitas. A regra da congruência entre comportamentos, atitudes e crenças impõe que o novo seja compatibilizado com o já existente, de modo a evitar-se a rejeição. Partir do que se sabe ou se faz, para além de constituir um normal dispositivo de segurança psicológica, é condição essencial de êxito. Como explica Crozier (1976), as capacidades actuais não são um obstáculo à mudança, antes são o ponto de partida para a mudança eficaz. A própria experiência revelará o "ponto certo" (e o momento certo) das indispensáveis rupturas; e proporcionará a cada um reconhecer e desenvolver a sua própria criatividade do mesmo passo que trabalha a criatividade dos outros.

Há que reconhecer que a ideia de criatividade está presente, em operacionalizações diversas, em vários modelos de ensino-aprendizagem aqui e ali implantados, e que de facto é possível desenvolver capacidades criativas mediante práticas inspiradas nesses modelos, salvaguardadas certas condições:

a) na "aprendizagem pela descoberta", desde que se promova a iniciativa, se respeite a liberdade e se privilegie a divergência;
b) na "aprendizagem pela resolução de problemas", desde que se tenha em conta que não há uma solução única, e que as incógnitas têm mais potencial heurístico do que os dados;
c) na "aprendizagem pela investigação", desde que não se imponha nem o ponto de chegada nem o percurso;
d) na "aprendizagem pela experiência" (reflectida), desde que não se iniba a liberdade de experimentar antecipando a reflexão à experimentação.

Não se esqueça, porém, que, qualquer que seja o modelo, um processo educativo focado na criatividade é, ele próprio, um processo de criação no qual estão igualmente

um caminho no desconhecido — "no campo dos provisoriamente possíveis e oriamente impossíveis" — só no regresso poderá reconhecer verdadeiramente o seu o (Moles, 1990:26)

Mas este reconhecimento — ou controle racional a posteriori — é absolutamente ensável, se se quer que a descoberta não se torne inútil, nem o esforço vão Os caminhos ição têm sempre ida e volta, que é como quem diz exploração e reconhecimento, ou o e confirmação da ideia Na ida (em busca da ideia nova) pode ser aconselhável evitar inalidade que, como "polícia do espírito", sempre empurra para os caminhos "seguros", já abertos e mil vezes percorridos; mas no regresso (na posse da ideia nova) o nento racional deve ser convocado primeiro para fazer a crítica retrospectiva que ará (ou não) a inovação, e depois para pensar nas suas implicações e desenvolvimentos. DeBono (1981) diz que os processos lógicos são bons para desenvolver ideias, não para deias Mas supõe-se que quem gera uma ideia se obriga a submetê-la à razão para que que e desenvolva. Criar não é dispensar-se de pensar Nem educar criativamente é sar-se de intervir.

4. A INVESTIGAÇÃO

Os diversos produtos do projecto CRIA-SE convergem numa ideia fundamental: fazer da dade uma finalidade da educação — tornando-a mais adequada à resolução de nas socias vagos e mal definidos com que se confrontam as gerações actuais e com que rontarão as gerações futuras — é encetar um caminho que engendra e requer alterações das no sistema escolar e em todo o sistema social É a esta ideia básica que nos os quando dizemos ter-se tornado objectivo do projecto a identificação de um modelo cação orientado para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo, prevalecente, do para a Conformidade

Nesta ecologia social sustentadora incluimos a própria prática científica enquanto social. Com efeito, possuindo um punhado de "ideias reguladoras", o projecto foi-se lo a si próprio, também, como investigação criativa, a qual no dizer de Newman *et al* 11-12) "vai para além dos estudos muito enquadrados de comprovação de hipóteses idem) a aperfeiçoar tanto a investigação até fazê-la morrer" Assim, não fazíamos mais ticipar no que, cada vez mais, se considera ser o estilo próprio da investigação em s sociais e humanas, onde a prática metodológica se define como "campo constituinte" npo de criação", resultando a cientificidade de um empreendimento progressivo que endo a um critério interno de orientação (..) aparece como estando, ele próprio, à das suas próprias normas" (Bruyne *et al*, 1991: 12-13). Entretanto, tendo a pretensão

e quase por definição, nesse quadro. No entanto, a referência à criatividade parecia obrigar, mais que qualquer outra, a assumi-lo em todas as suas consequências De facto, o próprio processo, ao permitir a especificação do objecto central de indagação resultou numa construção metodológica própria Esta pode ser analisada a partir do jogo dos três vértices do mesmo triângulo que, segundo Kurt Lewin, orientam toda a investigação-acção: a investigação, a formação e a acção

No projecto CRIA-SE, como já dissemos, pretendia-se, inicialmente, estudar o efeito no desenvolvimento das crianças de um percurso tendente a recriar o núcleo do processo de ensino — aprendizagem intervindo na organização do trabalho pedagógico da escola e favorecendo as relações entre o pré-escolar e o 1º CEB Considerava-se que essa recriação se traduziria em novos modos de organização do trabalho escolar e sabia-se, por isso, que uma tal tarefa implicaria um certo processo de aprendizagem dos próprios educadores

No entanto, a formação era concebida como um ponto de passagem, transitório, para um objectivo central de construção do conhecimento a partir da operacionalização da acção. Se o trabalho em equipa e o trabalho de projecto eram as suas estratégias, o projecto não se orientava, preferencialmente, para a formação, ou seja, para a mudança (aperfeiçoamento) das pessoas, práticos ou investigadores (cf. Goyette e Lessard-Hébert, 1988). A formação resultaria do uso de técnicas no campo da prática e se traduziria na colaboração dos práticos na planificação da investigação, na elaboração de instrumentos de medida, na recolha de dados e na análise de resultados, de modo a integrar os práticos no trabalho de investigação,

Assim, considerando-se os três vértices da investigação-acção, mas enfatizando-se a acção — enquanto mudança de uma estrutura de acção — para a construção do conhecimento, dava-se à formação um carácter essencialmente técnico, sendo objectivo último do projecto prosseguir no conhecimento sobre a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e suas repercussões no desenvolvimento das crianças. Tratava-se, essencialmente, de uma investigação de tipo operacional onde a colaboração entre práticos e investigadores, embora passando pela troca de informações com vista a um objectivo de investigação comum, não passava, obrigatoriamente, pela negociação para a construção de uma obra colectiva, sendo o próprio objecto de investigação construído nessa base.

O início da segunda fase do projecto, conhecida por fase de "concretização", provocaria alterações profundas a este nível Se o trabalho desenvolvido na primeira fase havia sido independente dos contextos de inserção dos envolvidos, agora, os grupos esforçavam-se por conceber e levar a cabo planos de acção. É então que a postura adoptada pelas professoras e educadoras, manifestada em aceitações, recusas, medos, entusiasmos e interpretações próprias, permitiram evidenciar, uma profunda discrepância, geradora de ansiedades várias, entre expectativas e recursos Tudo se passava como se, iniciando a saída do sistema actual de

elava estar principalmente em causa no projecto: mudanças relativamente profundas, mais ›fundas do que se pensava, dos adultos envolvidos e dos seus sistemas de acção profissional.

Esta incidência necessária no vértice de formação originou uma reconfiguração do ›jecto na qual a identificação de modos de trabalho pedagógicos adequados a uma ıcação para a criatividade, a partir de um processo de formação específico centrado nos pos de projecto, passa a ser um objectivo em si, e prioritário. Esta mudança de ênfase retanto, fazia-se acompanhar de uma outra: a ideia de fundar o desenvolvimento do jecto em projectos de instituição com a comunidade manifestava-se precoce; a referência à ituição e à comunidade enquanto lugares de projecto comum era um objectivo e não um co de entrada.

Assim redefinido, o projecto vai abrir-se "sem cartas na manga", à participação dos ›res na diversidade das suas circunstâncias. De facto, para além das mudanças gerais idas outras há, de tipo diverso, que expõem as especificidades das comunidades, das tuições e dos grupos em causa.

5. A FORMAÇÃO

Instituir um dispositivo de formação, simultaneamente securizante e capaz de permitir o lho sobre representações e seu impacto nas práticas, tornou-se uma condição essencial ao eguimento do projecto e um dos modos de integrar a dimensão criativa no trabalho ar quotidiano.

A constituição desse dispositivo baseou-se, por um lado, na consideração da pessoa do ıdor — seus anseios, fantasmas, medos e projectos — como uma realidade incontornável r outro lado, no princípio de que a mudança efectiva de práticas é incrementada num sso de aprendizagem colectivo (partilhado). Em consequência, os grupos de projecto (GP) ı definidos como lugares privilegiados do suporte social necessário à gestão das lades pessoais e à construção partilhada de novas práticas. Elaborar um projecto do a ser levado a cabo pelos seus elementos no trabalho com as crianças e a ser gerido em m — colocando-se os seus elementos pela partilha de um mesmo projecto, aneamente, para além da sua actualidade e do seu isolamento — foi a primeira tarefa ıda por esses grupos com o apoio da orientação.

Paralelamente, o projecto assumia-se como um processo colectivo de construção de um ılo de Educação para a Criatividade, necessariamente associado ao desenvolvimento ›ional — pessoal e colectivo — dos envolvidos. O trabalho a realizar pelos GP ırou-se como "investigação-acção deliberativa" e o trabalho a efectuar pelos elementos ipa coordenadora como "investigação-acção de segunda ordem". A primeira consiste na io-deliberação com impacto no desenvolvimento do currículo" — baseada [illegible]

pelo qual um grupo de práticos autodetermina as suas próprias práticas"; a segunda diz respeito às condições facilitadoras da reflexão e do diálogo — condições de tipo psicológico e de organização — que a equipa coordenadora se devia esforçar por fornecer (cf. Elliott, 1990).

Os registos escritos, das educadoras/professoras, a propósito das actividades realizadas, e não as actividades em si, e das orientadoras relativos às sessões de GP, tornaram-se o "manual" fundador da formação e da investigação. Estas "narrativas" escritas são simultaneamente meios de "dar conta" de um caminho que se quer alternativo, de manter a segurança pessoal abrindo-a ao novo e de dar início, na pessoa, a um processo reflexivo que, fundando-se nas possibilidades dadas pela escrita, é, simultaneamente, estruturante e desenvolvimental. Mas elas são também "objectos transaccionais" portadores das imagens de si que se vão tornando partilháveis e acessíveis aos outros.

O fim de um tal processo é a emergência, em cada profissional, a partir da escrita e reflexão em grupo, de uma teoria própria sobre a sua acção educativa na escola, teoria que é, ao mesmo tempo, uma versão personalizada de várias teorias profissionais e consciência do lugar que ela ocupa no contexto da cultura profissional global da escola (O'Hanlon, 1993).

A formação, definiu-se, assim, genericamente, como resultante (pessoal e colectiva) da acção e da reflexão e, particularmente, como produto do esforço de facilitação da intervenção e da reflexão por parte da orientação em grupo, realizada com o fim de, finalmente, se tornar desnecessária.

Ao nível da gestão, revelaram-se de uma importância formativa ímpar os procedimentos tendentes a tornar visível um caminho que se faz fazendo. Estes procedimentos disseram respeito ao registo, organização, divulgação e arquivo dos produtos inovadores da intervenção, à elaboração e distribuição de actas de todas as sessões de GP — expondo os debates, as reflexões e as conclusões a elas inerentes — e, ainda, à realização de narrativas, orais ou escritas, sobre o próprio percurso de formação das pessoas, do grupo e destes na instituição. Construía-se, assim, o sentido de um processo que, por ser um processo humano total, atingiu, por vezes, um nível elevadíssimo de complexidade.

Revelaram-se também de grande efeito os momentos de conversação não estruturada — por vezes sessões inteiras — em que se forjava a partilha dos afectos, de uma filosofia e de uma prática.

A facilitação da reflexão começou por consistir na conversação sobre a utilidade dos registos, no debate sobre eles e na leitura e reflexão de textos sobre educação e criatividade, escolhidos pelos envolvidos. Nos anos seguintes, a generalização da adesão aos registos e a identificação, cada vez mais apurada, dos problemas que eles transportavam abrem, definitivamente, o campo de problematização da profissionalidade própria de uma Educação para a Criatividade: aumentou a carga pessoal/emocional presente nos registos, as temáticas destes alargaram-se a novos "lugares" escolares e tomou-se consciência da importância de

lidades pretendidos) das acções projectadas Se, no primeiro ano, essa facilitação se trou — seguindo as representações dos actores — no desenvolvimento individual do ículo na sala de aula (o ensino criativo) nos anos seguintes ela centrou-se, também tros lugares curriculares, progressivamente perspectivados como pertinentes: o intercâmbio escola criativa'

Neste processo, os grupos foram-se tornando cada vez mais, grupos (criativos), ou seja res de desenvolvimento através: do hábito criado de demonstrar aprovação e entusiasmo relação aos trabalhos de cada um e de todos; do clima de segurança afectiva gerado que nitiu expressar necessidades, desejos, pontos de vista diferentes e aceitar os riscos undos) necessários ao desenvolvimento; da aprendizagem conjunta, que possibilitou que rrículo de toda a escola se desenvolvesse

Foi assim que, no sentido inverso ao inicialmente previsto, o centro de atenção se ndeu pela mão dos actores à escola no seu conjunto, enquanto inserida numa unidade e numa sociedade particulares Configurara-se, então, um verdadeiro processo de ação centrado e baseado na escola em que o desenvolvimento do currículo se associa ao nvolvimento profissional e ao desenvolvimento institucional

6. O CURRÍCULO

Falar em currículo numa educação para a criatividade é, antes de mais, assumir que as as, os jardins de infância, as professoras, as educadoras e os alunos podem, apesar da ncia de um currículo centralmente definido, transformar e propor novos conteúdos, dicar o controlo dos processos pedagógicos, experimentar e decidir sobre novas formas ganização da vida escolar. É dar visibilidade às margens de autonomia de que os actores ativos sempre podem tirar partido para criar alternativas que, simultaneamente, elem o sistema e tornem possível a construção de respostas para os problemas com que rontam as escolas, os professores e a sociedade em geral.

Falar-se de currículo é, não só, falar-se do que se ensina e se aprende com referência ogramas escolares mas é também falar-se das vivências e das interacções que ocorrem cola e no jardim de infância e que põem em confronto diferentes lógicas de acção, ntes valores, diferentes "histórias de vida" pessoais e profissionais (cf. Sacristán, 1988)

Por isso, na procura de conciliar a criatividade com o quotidiano escolar, foi necessário empos e espaços onde se desocultassem, confrontassem e esclarecessem os valores e os pios educativos que orientavam a acção pedagógica das participantes neste projecto Só ir daí foi possível produzir-se uma dimensão de entendimento que apesar de não generalizar os modos de agir permitiu, com base na reflexão sobre as práticas, que as soras e as educadoras definissem alguns princípios de procedimento:

— enfatizar mais os processos do que os produtos;
— ter em conta a dimensão holística das situações pedagógicas

Estes princípios de procedimento viriam a revelar-se verdadeiros factores transformadores do desenvolvimento curricular. Como refere Stenhouse (1987, cit in Ribeiro *et al*, 1997: 3), as especificações ou princípios de procedimento "expressam ideias ou grupos de ideias em termos da prática que se encontram submetidas à sua crítica e modificadas por ela" o que favorece uma intervenção dinâmica e mais esclarecida no domínio do desenvolvimento curricular.

Ao dar-se a vez e a voz às crianças e assumindo-se essa atitude como um hábito pedagógico possibilitava-se:

— que o trabalho escolar tivesse em conta as diferentes realidades culturais e sociais das crianças, respeitando a sua individualidade;
— que os conteúdos da aprendizagem emergissem das suas ideias e propostas de actividades deslocando-se assim a acção pedagógica de um ensino transmissivo para uma aprendizagem centrada nas crianças.

À professora ou educadora competia estar atenta, de modo a que todas as crianças tivessem «voz activa» nas decisões da turma ou do grupo, observar as suas atitudes e comportamentos para melhor estimular a sua capacidade criativa, provocando a vivência de situações pedagógicas diversificadas, a exploração de diferentes materiais e técnicas, saídas para o meio e procura de recursos para as actividades.

Se a actividade criativa implica o prazer, a curiosidade, a predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe, ela implica também saberes e competências. Para se criar é preciso conhecer, e quanto mais diversificado for o domínio da percepção e do conhecimento há também maiores probabilidades de combinar ideias, de propor soluções novas para os velhos problemas, de descobrir novos problemas que requerem acções inovadoras, de tirar partido da capacidade criadora de cada um e de todos, incluindo das professoras e das educadoras (cf. Woods, 1991).

À semelhança do processo criativo, que após uma fase diversificadora e exploratória procede uma fase una e unificadora, também no quotidiano escolar e nesta investigação se tornou necessário que as diversas práticas convergissem no sentido da visibilidade da sua utilidade pedagógica, da sua capacidade de transformar a acção educativa, não se limitando às áreas ditas «marginais» do currículo ou a actividades esporádicas e desintegradas da acção global.

A tendência a que hoje se assiste, em determinados sectores com responsabilidades na educação, para que a pretexto do insucesso das «novas pedagogias» também chamadas pedagogias da criatividade se defenda o regresso ao passado, viria a ser totalmente posta em causa, no desenvolvimento deste projecto.

Os modos de integrar a dimensão criativa no dia a dia escolar, não só abrangeram as áreas [illegible] que as crianças são capazes de

Estas transformações só aparentemente poderão parecer simples e lineares. Com efeito, onvicção de que é necessário mudar os procedimentos pedagógicos e a adopção de novos ores educativos não é suficiente para que as práticas se possam efectivamente mudar avam em causa rotinas profissionais reforçadas ao longo dos anos e a educação para a atividade implicava rupturas e desestruturações que era necessário compensar. Por outro o, partilhando a ideia de Crozier, 1977 (cit. in ibid. 34) de que "as capacidades actuais não um obstáculo à mudança, mas são o ponto de partida para a mudança eficaz", os saberes fissionais das professoras e das educadoras constituíram-se como um recurso fundamental a a inovação curricular.

O trabalho de projecto salientou-se então como a metodologia mais adequada. nitindo criar condições para a participação, experimentação e descoberta necessárias ao esso criativo, o trabalho de projecto possibilitava uma organização pedagógica alternativa nitindo, simultaneamente que não se pusessem em causa as aprendizagens escolares e os res profissionais mas, antes pelo contrário, se lhes melhorasse a qualidade. Tratava-se de construir o entendimento de que o conhecimento é algo já feito para o considerar um necimento a fazer.

Com a preocupação educativa de evitar a homogeneização do trabalho escolar, os ectos realizavam-se de modo diferenciado em cada pequeno grupo de crianças. O seu nvolvimento forçou a saída da sala de aula, provocou o intercâmbio entre os grupos da na turma e de turmas diferentes e o intercâmbio com a comunidade, pois o entusiasmo que as crianças assumiram os seus trabalhos gerou a vontade de querer partilhar e trocar riências, informações, saberes e descobertas.

Os processos de avaliação eram produzidos, fundamentalmente, pelas crianças no ior dos grupos e nos intercâmbios onde a divulgação, com recurso a diversas formas de unicação, dos produtos parciais ou finais dos trabalhos constituía oportunidade para uma ação prospectiva e para a emergência de novos projectos.

Esta dinâmica provocou transformações na vida escolar, pois a realização dos projectos crianças e dos intercâmbios só era possível a partir da negociação na turma e da ficação na escola e no jardim de infância.

O trabalho de conceptualização que entretanto se ia produzindo, quer nas sessões de o de Projecto quer nas da equipa coordenadora, permitiu definir-se, no final do segundo um programa de acção. Este programa, embora não contemple exaustivamente as as realidades que constituíram o CRIA-SE, corresponde a um consenso sobre os vectores ciais do currículo de uma Educação para a Criatividade.

REFERÊNCIAS

Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris: P.U.F.

Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M. (1991). *A dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Crozier, M.; Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.

Debono, E. (1981). *The use of lateral thinking*. Harmondsworth: Penguin Books.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (Ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.

Goyette, G.; Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción-funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Knowles, Malcolm (1990). *L'apprenant adulte: Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lopes, A. (1998). Contributos do estudo da identidade para a reinvenção da profissão docente — o caso do 1º CEB. In: *Professor/a: uma profissão em mutação*. Lisboa: Forum Educação, 233-246.

Lopes, A.; Ribeiro, A. (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In: *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino*. SPCE, 133-143.

McKinnon, D. W. (1962). The nature of creative talente. *American Psychologist*, 17, 484-495.

Moles, A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil.

Monteil, Jean-Marc (1989). *Éduquer et former: Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

O'hanlon, C. (1993). The importance of an Articulated Personal Theory of Professional Development. In: Elliott, J. (Ed.). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.

Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE*. Ed[illegible]

Sacristán, G. (1988). *El Currículo: una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hill.

Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis. Univ. Minnesota Press.

West, M; Farr, J. L. (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational perspectives*. Chicester: John Wiley & Sons.

Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

"CRIA-SE" PROJECT OR CREATIVITY IN EVERYDAY SCHOOL

Abstract – *Aiming to identify modes of integrating creative dimension in the daily schoolwork, the CRIA_SE (Creativity and School Improvement) project was developed in two communities, involving a primary school and a kindergarten in both of them.*

The research process was carried out in project groups (with primary and kindergarten teachers and a supervisor of the project coordination team) within witch the teachers' written reports of developed activities perceived as creative were discussed and reflected. Teacher training has become a place for collective construction of a creativity notion accordant with school and originated a curriculum of education for creativity constituted by three types of programs: creative teaching and learning, interchange, creative school.

Concept, research, training and curriculum are the main dimensions of the education creativity model resulting from the project development. This article is about these dimensions.

Psicologia: Teoria, Investigação e Prática é editada semestralmente (em Fevereiro e Outubro) pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

ISSN: 0873-4976

Assinaturas (2 números):
Individual – 3.000$00 (Portugal); USD $40 (Europa), USD $50 (Países não europeus);
Institucional – 5.000$00 (Portugal); USD $80 (Europa) USD $100 (Países não europeus)
Número avulso: 2.500$00

Execução gráfica e Fotocomposição: Teknodesign

Capa e "design" gráfico: José Pedro Costa

Impressão: Lusograte

Tiragem: 1250 exemplares

Depósito legal: 28847/96

Redacção, Administração e Publicidade: "Psicologia: Teoria Investigação e Prática", Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga Portugal (Telefone: (253)604240/1; Fax: (253)678987)

Os artigos desta revista estão indexados na base de dados da PsycINFO da American Psychological Association (APA).

ÍNDICE

A ESCRITA ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL E AS SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ana Cristina Silva & Margarida A. Martins
Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

Leandro S. Almeida
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo – *O objectivo deste estudo é o de estabelecer uma análise da evolução das capacidades fonológicas em função do nível conceptual das crianças em relação à escrita. A amostra foi formada por 145 crianças de idade pré-escolar que foram submetidas a uma prova de ditado seguindo uma metodologia de entrevista piagetiana. Em função dos resultados nesta tarefa as crianças foram classificadas em três níveis quanto às suas conceptualizações sobre a escrita: pré-silábico, silábico sem fonetização e silábico com fonetização. Às mesmas crianças foram passadas um conjunto de seis provas fonológicas (Classificação com base na Sílaba Inicial; Classificação com base no Fonema Inicial; Supressão da Sílaba Inicial; Análise Silábica; e Análise Fonémica). As crianças pré-silábicas obtiveram resultados inferiores aos dos seus pares silábicos nas provas de Análise Silábica e Supressão da Sílaba Inicial. Por outro lado, as crianças que produziam escritos silábicos fonetizados apresentaram resultados superiores aos seus pares pré-silábicos nas provas de Classificação com base no Fonema Inicial e Supressão do Fonema Inicial. Não se verificaram diferenças nos resultados destas tarefas em função das crianças silábicas fonetizarem ou não os seus escritos. Também não se encontraram diferenças nos três grupos de crianças na prova de Análise Fonémica.*

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica; Escrita inventada; Desenvolvimento psicológico
KEY WORDS: Phonological awareness; Invented writing; Psychological development

INTRODUÇÃO

Compreender o princípio alfabético é apreender a natureza do processo de codificação subjacente à escrita, ou seja, perceber que os signos gráficos representam segmentos sonoros

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Cristina Silva, Instituto Superior de