

## RESUME

Le Ministère de l'Emploi réalise annuellement dans les entreprises l'enquête Cadres du Personnel, qui contient de l'information sur certaines propriétés des salariés susceptibles d'être valorisées par les entreprises, et sur les fonctions qu'ils jouent. Cette information, disponible pour le public, est peu utilisée. On propose ici une méthode pour le traitement de ces données dont la finalité est d'appréhender les préférences des entreprises à l'égard de l'éducation scolaire de leurs salariés et les transformations de ces préférences.

**Criando Criatividade em Contexto Escolar :***formar e investigar em grupos de projecto*<sup>1</sup>

Amélia LOPES, Agostinho RIBEIRO\*

**Natureza do projecto**

O Projecto CRIA-SE é um projecto de investigação, de intervenção e de formação em torno da criatividade na escola; mais concretamente, ele visa promover a educação para a criatividade no jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico. Não se trata, portanto, nem de um projecto de investigação fundamental, nem de um observatório de práticas. A ideia que presidiu ao seu lançamento foi, decididamente, a de actuar junto de educadores de infância e professores do ensino básico no sentido de despoletar um processo de alteração das suas práticas educativas, colocando a "cultura" da criatividade no centro das suas preocupações pedagógicas.

Não obedecendo esta intervenção a um propósito meramente investigativo, é contudo evidente que o seu desenvolvimento não deixaria de proporcionar campo, material e oportunidade para investigar. Isso, porém, mantinha-se em segunda intenção. Mais importante e mais urgente do que avaliar ou comparar a criatividade das pessoas (educadores, educandos), ou das áreas curriculares (expressões, disciplinas duras), ou dos processos pedagógicos (ensino, aprendizagem), era dar resposta imediata às necessidades e expectativa dos educadores e professores que (voluntariamente) aderiram ao Projecto: fornecer-lhes o apoio indispensável para realizarem uma reflexão profunda sobre as suas práticas quotidianas, e para enriquecerem essas práticas com estratégias "geradoras de criatividade".

O que fundamentalmente nos interessava e propúnhamos a esses educadores e professores era, de facto, o seu empenhamento num projecto de que colheriam de imediato um benefício pessoal (em termos de competência acrescida), que afinal redundaria

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Da equipa coordenadora fazem também parte : Luísa BARBOSA, Fátima PEREIRA, Manuela FIDALGO, Marília SOUSA e Mário AZEVEDO.

imediatamente em benefício das crianças (em termos de sucesso educativo). Ora, para se sentirem capazes de responder a este desafio, eles reclamaram desde logo “formação”; e quando lhes foi pedido um inventário de necessidades, apontaram decididamente para as áreas das “expressões”, onde obviamente (para eles) se situaria a “educação para a criatividade”. A partida não era bem essa a nossa perspectiva: do nosso ponto de vista, o que verdadeiramente importava era estender as atitudes e estratégias “geradoras de criatividade” a toda a acção educativa, sendo por isso alvo preferencial da intervenção o “núcleo duro” do currículo. Mas a resposta às necessidades sentidas — de formação na área das expressões — revelar-se-ia um bom começo: as acções de formação, reunindo educadores e professores numa actividade comum e interessante, haveriam de favorecer, a par da clarificação dos conceitos, a emergência das intersubjectividades necessárias.

O Projecto, porém, se não queria ser de investigação pura, também não deveria reduzir-se a um simples programa de formação. Os consensos gerados acabaram por privilegiar espontaneamente o binómio intervenção-formação, e levaram a adoptar, como a mais adequada aos objectivos em vista, uma estrutura orgânica em que a unidade operacional básica é o grupo de projecto. Mas estes grupos de projecto não se assumem nem como equipas de investigação nem como núcleos de formação no sentido corrente destas designações: funcionam mais como observatórios de práticas e sobretudo como laboratórios de inovação.

O que mais tem motivado a generalidade dos intervenientes no Projecto CRIA-SE, e que melhor explica o seu êxito, é precisamente o clima sócio-afectivo destes grupos de projecto, associado ao facto de ele privilegiar objectivos de intervenção e formação que respondem a necessidades pessoais comuns. Para os educadores e professores, acresce que a participação no Projecto é institucionalmente reconhecida como formação creditável para efeitos de progressão na carreira; e para os membros da equipa coordenadora, o Projecto não deixa de proporcionar, além do mais, um campo de investigação elegível para fins académicos.

## Referencial teórico

Intervir num jardim de infância ou numa escola de ensino básico com o objectivo de tornar a acção educativa mais favorável ao desenvolvimento da criatividade das crianças implica que previamente sejam clarificadas duas questões fundamentais:

1. Há que estabelecer as bases teóricas que sustentarão todo o processo, respondendo à dupla questão do *se*:
  - a) relativamente às crianças, *se* a sua criatividade é educável, designadamente na faixa etária em que se encontram;

- b) relativamente aos adultos, *se* uma intervenção externa pode aumentar a sua competência para realizar tal educação;
2. Há que definir objectivos e estratégias de formação quer para os educadores e professores quer para os seus formadores, respondendo às múltiplas questões do *como*, que podem sintetizar-se numa só: *como* transpor para a prática tantas profissões de fé na criatividade e na educação para a criatividade, que têm enchido o discurso pedagógico dos últimos 40 anos.

Mas, se era fundamental estabelecer-se um referencial teórico de consenso capaz de suportar as estratégias num processo tão complexo e plural, era igualmente fundamental, e ainda mais urgente, obter-se consenso sobre um referencial semântico que eliminasse à partida qualquer equívoco acerca dos objectivos. De facto é mais do que uma banalidade dizer-se que o termo *criatividade* é não apenas polissémico (e portanto equívoco), mas até irremediavelmente ambíguo, fluido ou vago (devendo por isso ser banido do vocabulário pedagógico para se evitar a confusão). E não é só no seu uso comum que o termo *criatividade* corresponde a diferentes representações: também na linguagem científica (nomeadamente da psicologia e da sociologia) o seu conteúdo semântico se tem alterado e diversificado, se não ao sabor das modas ou das ideologias, pelo menos consoante os progressos (ou as vicissitudes) da investigação.

Podíamos ter começado por esclarecer estas questões (supostamente) prévias. Mas preferimos (estrategicamente) abster-nos de definir à partida o conceito de criatividade, como nos abstivemos também de decidir previamente sobre as estratégias a adoptar no desenvolvimento do Projecto. Tentar impor às outras pessoas a nossa definição e as nossas estratégias (para não dizer o nosso dogma e a nossa moral) era, em nosso entender, pretender libertá-las do caos metendo-as (literalmente) na “ordem”, isto é, negar-lhes de facto o que queríamos em princípio reconhecer-lhes: a capacidade de irem lá pelos seus próprios pés.

Em vez de os educadores e professores serem pressionados do exterior no sentido de abdicarem das suas crenças ou das suas práticas para as substituir por outras, instituiu-se (institucionalizou-se) o hábito de reflectirem em grupo sobre umas e outras; e de confrontarem ideias e experiências; e de se darem a liberdade e o prazer de experimentar alternativas. E o resultado é que acabaram por ser por todos partilhadas três convicções acerca da criatividade, que se nos afiguravam (e afiguram) fundamentais:

1. que a capacidade de criar se distribui *democraticamente* (o que não quer dizer igualmente) por todos os seres humanos;
2. que há *condições sociais* favoráveis à criatividade, no sentido de que incrementam o potencial criador dos indivíduos ou estimulam a sua actualização em processos de criação;

3. que, entre as condições sociais favoráveis à criatividade, tão importante como a comunicação (das ideias e das realizações), é a *liberdade* (de pensar e de experimentar).

Já vem de longe a crença, entre psicólogos e pedagogos, de que a criatividade não é um “talento” no sentido de privilégio de alguns — como dom gratuito de um deus-pai ou magia de uma fada-madrinha, para não dizer um azar do destino — mas antes uma característica comum do ser humano. Também já não é nova a ideia de que a criatividade não irrompe selectivamente no domínio das artes, antes se manifesta em qualquer campo da actividade inteligente. Sabe-se, enfim, que as capacidades criativas, “nascendo” com os indivíduos numa grande diversidade quantitativa e qualitativa, podem ser estimuladas ou inibidas pela interacção com o meio; e nem sequer faltam estratégias para “educar” a criatividade, quer no sentido de desenvolver capacidades criadoras, quer no de induzir e conduzir processos de criação.

Estas perspectivas sobre a criatividade não são, porém, as do saber comum. Se olharmos às representações sociais correntes acerca do funcionamento psíquico (incluindo os processos cognitivos), ou às teorias implícitas nas práticas quotidianas (incluindo as práticas educativas), facilmente constatamos que as cognições e as acções humanas continuam a ser, em grande parte, orientadas por crenças pré-científicas. Era de prever, aquando da implantação do Projecto CRIA-SE, que isso pudesse acontecer também, no que respeita à criatividade, com as pessoas que nele iam envolver-se. Impunha-se, por isso, abordá-las sem violência, respeitando os princípios da aprendizagem criativa: sensibilizá-las para o problema e esperar que se interessassem, assegurando-lhes o apoio necessário para caminharem pelo seu próprio pé.

Ser sensível a um problema — isto é, identificá-lo e deixar-se “tocar” por ele — constitui, efectivamente, o primeiro passo para a criação. O acto criador concretiza-se num processo que é também afectivo (e não apenas cognitivo) em toda a sua extensão, mas na fase inicial desse processo a afectividade exerce uma particularmente importante função motora (ou motivadora). Na abordagem inicial dos educadores e professores, procurámos ter isso em conta, conscientes de que estávamos a despoletar em cada um deles o primeiro processo criativo no âmbito do Projecto. O importante era, primeiro, que “vissem” o problema e se deixassem “tocar” por ele; e, depois, que vislumbassem a via da solução, seguros do nosso apoio no percurso.

Mas o fenómeno criatividade também não é de natureza exclusivamente individual, nem independente do tempo e do espaço. Cada capacidade criativa e cada acto de criar inserem-se 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 ou um acto de criação. O indivíduo-actor é apenas um

elemento necessário, e o seu acto um acto contingente, num contexto extremamente complexo de contingências e de necessidades que só uma visão sistémica permite compreender. São, por isso, não apenas biológica e psicologicamente determinadas, mas histórico-sócio-culturalmente contextualizadas, quer a sensibilidade a um novo problema, quer a possibilidade de descobrir uma solução inovadora, quer a aceitabilidade social dessa solução.

A criatividade que se atribui a alguém como capacidade sua é, afinal, a componente de ideação (possível naquele indivíduo “situado”) disponível para qualquer processo de inovação (oportuno naquele contexto). Essa capacidade só é reconhecida a partir do momento em que uma ideia nova foi não apenas comunicada, mas aceite como “boa”. Está-se a ver como a comunicação ocupa aqui uma posição central, e como as representações sociais desempenham um papel determinante, quer facilitador quer inibidor da criatividade. E não é só a criatividade dos indivíduos que é afectada pelos processos de comunicação e pelas representações sociais, já que também os grupos e organizações, as comunidades e as próprias sociedades se tornam mais ou menos criativas (ou favoráveis à inovação) em função da informação que circula e das crenças que se partilham.

## A criatividade na escola

Dissemos já que a concepção de criatividade aqui apresentada é bastante recente e está longe de corresponder a uma representação social comum, não sendo por isso de estranhar que ainda se não reflecta na vida quotidiana da maioria das pessoas. O que não pode deixar de nos surpreender é que entre os domínios onde ela mais tarda a implantar-se se conte a educação. É que, tendo sido um domínio privilegiado pelos pioneiros da investigação, foi a propósito da educação que os apelos à criatividade primeiro se fizeram sentir. E, firmada a convicção, entre os investigadores, de que o “pensamento criativo” pode ser estimulado, ensinado ou educado, tomaram-se até banais entre os pedagogos, a acompanhar as críticas à pedagogia tradicional (tida por reprodutora), as propostas de uma educação “nova” centrada na criatividade.

Acontece que, passada a euforia tacteante dos anos 60 e 70, muito curto foi o caminho percorrido, nesse sentido, pelos sistemas educativos; e a generalidade das escolas ignora mesmo aquelas propostas, continuando a preferir ao modelo emergente da aprendizagem criativa as formas tradicionais do ensino autoritário. À instituição escolar parece repugnar a ideia de que a *liberdade* de criar possa ser um objectivo (porventura um objectivo central) da educação. Ao contrário, ela continua a manter no seu núcleo identitário o papel de transmissor de um saber *obrigatório*; e baseando o desempenho desse papel numa relação autoritária e hetero-estruturante, ela serve mais o estrito controlo social do que o pleno desenvolvimento pessoal. E nos casos em que a escola se permite alguma abertura à criatividade, esta contempla apenas uma área menor (na periferia do currículo), ou um caso “excepcional” (de criança sobredotado); e é sabido como a escola tem

dificuldade em lidar com estas situações “marginais”.

Curiosamente, e por razões que não têm de ser explicitadas aqui, outros sectores da sociedade têm sido menos surdos aos apelos em favor da inovação, ou menos cegos à evidência da sua necessidade. Isto quer dizer que os critérios de sucesso da escola e os da sociedade estão longe de coincidir: enquanto nesta última se valoriza a capacidade de competir na inovação e de arriscar na acção, a escola continua a viver (e a formar as novas gerações) sob o signo do conformismo. Entretanto o mal-estar no seio da instituição escolar não cessa de agravar-se; e enquanto os professores se lamentam, porque o seu trabalho nem é gratificante nem socialmente reconhecido, os alunos já vão procurando as suas compensações, se não a sua auto-realização, fora da escola.

É nossa convicção que estes problemas têm origem na incapacidade crónica da instituição escolar em adoptar uma atitude evolutiva, a qual implicaria optar por um modelo de educação “orientado para a criatividade”, em substituição do modelo “orientado para a conformidade” que tende a perpetuar-se apesar da sua reconhecida ineficácia. Entendemos que essa incapacidade se tornou crónica devido, em larga medida, à não-pertinência das tentativas feitas para integrar a criatividade no “ensino”; e que essa não-pertinência decorreu sobretudo do conceito de “criatividade” que serviu de referente às estratégias adoptadas.

Em primeiro lugar, ignorou-se a evolução do pensamento dos investigadores, que, inicialmente preocupados em identificar os “talentos criadores”, passaram a acreditar na possibilidade de “ensinar criatividade” a todas as crianças. A representação social de criatividade que prevaleceu no meio escolar continua a basear-se na ideia de *talento*, que se reconhece existir nas crianças em geral, e se considera faltar à generalidade dos adultos como consequência das repressões educativas. Por isso se confunde “pedagogia da criatividade” (que seria da competência do professor) com “expressão livre” (que se diz ser necessidade e direito das crianças). E porque se não pensa na criatividade manifesta das crianças na perspectiva da sua educabilidade, nem na criatividade bloqueada dos adultos na perspectiva da sua recuperação, os modelos de formação não se propõem como objectivo tornar os professores mais capazes de “criar criatividade”.

Em segundo lugar, quer ao nível das teorias quer ao nível das práticas, sempre tem estado ausente a perspectiva de sistema. Quando se pensa em “ensino criativo”, (ou em “expressões”), entende-se que as únicas variáveis a ter em conta são as capacidades individuais das crianças e a competência do professor, tendo como horizonte as paredes da sala de aula. Quer dizer, admite-se a possibilidade de uma pedagogia local e fechada — o professor com a sua turma — não se atribuindo importância ao que se passa fora deste micro-sistema, e à escola-instituição com o seu “clima” e a sua “cultura”, muito menos ao sistema escolar, menos ainda ao macro-sistema sociocultural. Consequentemente, também nenhuma relação se estabelece entre criatividade na escola (ou ensino criativo), desenvolvimento profissional dos professores, inovação escolar, reforma educativa, etc.

## Estrutura e dinâmica do projecto

Ao implantar um Projecto que visava a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano (a que chamamos “Educação para a Criatividade”), convinha assegurar à partida condições que permitissem tomar em conta e aprofundar todas estes aspectos. Por isso começámos por procurar, para a nossa intervenção, jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico que satisfizessem ao requisito mínimo de proximidade geográfica (um jardim / uma escola), de modo a que a educação das crianças tivesse de facto continuidade. Escolhemos as duas associações jardim de infância/escola do 1.º ciclo que, desse ponto de vista, ofereciam melhores condições, e chamámo-lhes desde logo “comunidades educativas”. A dinâmica do Projecto conferiria pleno sentido a essa designação.

A via escolhida para obter a adesão dos educadores e professores foi oferecer-lhes a oportunidade de participar num projecto que visava incrementar a dimensão “criatividade” nas suas práticas educativas, e simultaneamente garantir-lhes o apoio necessário para a inovação pedagógica que se propunha. O Projecto era apresentado com o aval, não só das direcções dos estabelecimentos respectivos, mas também da Direcção Regional de Educação. A adesão era em absoluto voluntária; mas aos que (livremente) aderissem pedia-se, em princípio, um compromisso por três anos, para que a continuidade do Projecto não fosse prejudicada. Para os professores do 1.º ciclo que não tinham vínculo definitivo à escola, o Ministério concederia, nos anos seguintes, o necessário destacamento.

Os professores e educadores de infância foram organizados em grupos de projecto. Aí reflectiram em comum sobre as suas práticas quotidianas e gizam estratégias para nelas introduzirem criatividade (ou mais criatividade). Cada grupo de projecto é constituído por 5 ou 6 educadores ou professores e um “orientador”, membro da equipa coordenadora. A função destes “orientadores” — que, além de experiência profissional como educadores ou professores, possuem formação especializada em Ciências da Educação — é não só de animação dos grupos de projecto, mas de formação dos seus membros. Além disso, eles constituem, com o director do Projecto, a própria equipa coordenadora, que também reúne quinzenalmente. A equipa coordenadora é, assim, continuamente informada sobre o andamento do Projecto podendo exercer uma coordenação contínua e eficaz. Há ainda reuniões de comunidade, em princípio mensais; e encontros envolvendo as duas comunidades, com objectivos de formação ou de convívio.

O Projecto desenvolveu-se em três fases, consoante o contrato-programa firmado com a entidade financiadora. A primeira, que decorreu durante o ano de 1993, foi fundamentalmente de caracterização e de formação dos intervenientes. Partindo de seminários de aperfeiçoamento em técnicas de expressão (que tinham solicitado), os professores e educadores foram-se orientando para a busca de “novas maneiras” de estar com as crianças, tendo em vista um “ensino criativo” em todas as áreas curriculares. Procuraram

informação nesse sentido, e sobretudo elaboraram projectos pedagógicos (de grupo) nos quais a criatividade era encarada como "objectivo". Entretanto, devido ao impacto que o Projecto já ia tendo, estes projectos de grupo inspirariam os próprios projectos de escola, ou seriam mesmo assumidos como tais.

Em 1994 decorreu a segunda fase, que foi de experimentação e dinamização dos projectos pedagógicos. Fase crucial para o cumprimento dos objectivos, ela permitiu aos grupos de projecto afirmarem-se inequivocamente como as verdadeiras unidades operacionais. Eles empenharam-se não apenas em identificar modos de integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano, mas em definir uma estratégia para colocar a educação para a criatividade no centro do processo educativo. Adoptando uma atitude sistémica, eles elegeram como ponto de intervenção as estruturas relacionais em que se inserem quer a acção pedagógica quer a dinâmica institucional. Assumiram, enfim, como tarefa sua reconstruir essas estruturas, banindo dos tempos e dos espaços pedagógico-institucionais tanto o autoritarismo inibidor como o individualismo ou o colectivismo cristalizantes. A importância que, neste contexto, adquiria a comunicação é evidenciada pelo relevo que adquiriram as actividades de "intercâmbio" — seja de professores e alunos, seja de recursos ou de produtos — em função de objectivos de um Projecto já sentido como comum. Esta dinâmica, que se desenvolveu dentro do Projecto, acabou por transbordar para fora dos seus muros (se é que algum dia os teve), "abrindo-se" à escola e envolvendo-a no seu todo.

A terceira fase, que está em curso neste ano de 1995, é de desenvolvimento e de avaliação do Projecto. Os grupos de projecto encontram-se fortemente empenhados numa espécie de trabalho de "síntese", que integra três linhas de acção :

1. aferir a acção pedagógica pelo modelo, já interiorizado, do "ensino criativo";
2. velar pela concretização dos projectos pedagógicos, oficialmente já em vigor;
3. dinamizar o "intercâmbio", envolvendo num movimento de renovação as instituições no seu todo (o que na gíria do Projecto se diz "fazer escola").

O Projecto CRIA-SE concluirá, no fim deste ano, com a avaliação das mudanças ocorridas, quer nos processos de ensino-aprendizagem, quer nas estruturas relacionais, ao nível individual e ao nível institucional, em consequência da integração da criatividade nas preocupações dos educadores e professores.

## Um projecto de formação de professores

O projecto CRIA-SE está a ser, como foi já explicitado, abundantemente produtivo em três dimensões : investigação, formação e intervenção. Mas é no objectivo de formação, eleito como vector central, que convergem de facto as duas outras dimensões.

No processo de formação procura-se, antes de mais, ultrapassar duas representações sociais acerca da criatividade muito comuns no meio escolar : a primeira, que limita a actividade criadora das crianças às expressões artísticas; a segunda, que nega aos adultos a possibilidade de se tornarem mais criativos. O objectivo é remover os obstáculos, psicológicos e epistemológicos, que têm impedido a classe docente e a instituição escolar de incorporar nas actividades curriculares a preocupação de educar para a criatividade. Nesse sentido promove-se a formação dos educadores e professores facilitando-lhes o acesso à informação e a reflexão sobre as próprias práticas; incentivam-se realizações educativas de tipo criativo nas actividades nucleares do currículo escolar; favorece-se a troca de ideias e experiências. Em suma, numa perspectiva de sistema, relaciona-se ensino criativo, desenvolvimento profissional dos professores e inovação escolar.

Nas reuniões dos grupos de projecto — que são o coração do Projecto CRIA-SE — são apresentadas, para reflexão em comum, actividades que os professoras e educadoras registaram (por escrito), de entre as que desenvolveram na sua escola ou jardim de infância, por as considerarem mais adequadas a uma Educação para a Criatividade. Nesta reflexão pretende-se identificar viabilidades e obstáculos, discutir estratégias e soluções. Os resultados são depois reflectidos nas reuniões quinzenais da equipa coordenadora e de cada comunidade, e em reuniões anuais das duas comunidades.

Os registos das actividades desempenham aqui um papel essencial. Eles não servem apenas para apoiar a memória dos factos, assim assegurando a fidelidade do relato e facilitando a partilha com os outros. Registrar uma actividade é já reflectir sobre ela para a compreender; e registando sistematicamente as suas actividades, o professor ou educador mantém permanentemente a sua acção educativa sob controlo e em aberto. E se o registo e a reflexão sobre o registo constituem um bom meio de aperfeiçoamento profissional de qualquer professor, a reflexão em grupo sobre os registos de todos só pode potenciar-lhe as vantagens.

Neste modelo de formação a figura do professor sintetiza os paradigmas mediacional, pessoal, ecológico e organizacional com que se tem tentado caracterizar a função docente. Queremos com isto dizer que para compor o papel profissional do professor não basta associar as componentes cognitiva e afectiva valorizadas nos dois primeiros paradigmas. É que a qualidade da educação só ficará assegurada na medida em que o professor, como pessoa, acrescentar à combinação cognição-afectividade a capacidade para identificar e solucionar problemas reais nas situações concretas. Os paradigmas ecológico e organizacional fornecem a perspectiva sistémica das mudanças pessoais e colectivas necessárias, pondo em evidência a sua implicação recíproca.

Esta perspectiva sobre a formação insere-se, por inteiro, no espaço conceptual em que hoje se coloca a criatividade. Nela se reconhece a dimensão metodológica do *problem solving* e a perspectiva sistémica da relação necessária entre criatividade e inovação

institucional. Nela se adivinha um modelo de formação de professores orientado não apenas para o desenvolvimento de aptidões cognitivas e de empatia pessoal, mas para a estimulação da sensibilidade aos problemas estruturais e do empenhamento na transformação das representações internas e das condições externas que a sua resolução implica.

## Conclusão

O Projecto CRIA-SE definiu-se à partida como um projecto *que se cria*. Quer isto dizer que partimos para ele levando apenas a bagagem essencial: algumas convicções acerca de criatividade e de formação, um objectivo geral para a intervenção (formar para a “educação criativa”) e a ideia dos “grupos de projecto” como estratégia. Tudo o mais foi resultando do desenvolvimento do próprio Projecto. E o que tem acontecido não é apenas investigação sobre a viabilidade de uma “educação para a criatividade”, ou a sua promoção no terreno. É sobretudo formação de educadores nessa perspectiva, mas também não é só isso. O Projecto CRIA-SE assumiu-se como investigação criativa, e essa é talvez a sua maior originalidade. À rigidez programática de quem confia no rigor do método preferiu a procura errante de quem confia no senso estratégico das pessoas.

De facto, não houve decisões *a priori* no sentido de especificar o conceito de criatividade a utilizar no trabalho escolar, ou de clarificar qual o sistema relacional mais favorável à criatividade, ou de escolher a estrutura organizacional e a metodologia adequadas ao desenvolvimento do Projecto. Tudo foi progressivamente construído dentro do próprio Projecto em desenvolvimento, à medida que se foram gerando condições para que a criatividade oportuna das pessoas, interagindo entre si nos grupos de projecto, se concretizasse em inovação relevante.

Os resultados da intervenção são já evidentes, e passam quase sempre pela relação: pela relação educativa de cada professor ou educador com as suas crianças, e pela relação de trabalho dos professores e educadores com os seus colegas de escola e com outros agentes da comunidade. No primeiro aspecto verificou-se um incremento das aprendizagens pela investigação e pela expressividade, a introdução de dispositivos pedagógicos controlados pelas crianças e a desomogeneização do trabalho das turmas; no segundo aspecto pode apontar-se a utilização colectiva de recursos e produtos individuais e de turma, bem como a utilização de meios públicos de divulgação dos resultados das actividades desenvolvidas.

Este tipo de relação de trabalho pedagógico, que os membros do Projecto designam pelo nome de “intercâmbio”, tem sido objecto de um trabalho de aprofundamento na terceira fase do Projecto (que está ainda em curso) a par da atenção aos projectos pedagógicos e aos processos de aprendizagem. De facto o intercâmbio de reflexões e experiências

afigura-se-nos de grande valor estratégico em qualquer projecto de Educação para a Criatividade, pelas inovações que vai permitindo e promovendo, quer no trabalho de sala de aula, quer na dinâmica educativa global da escola, se não pela mudança que acabará por impor ao sistema educativo e ao próprio sistema social.

## Nota

1. O projecto CRIA-SE tem sido financiado pela JNICT, ao longo dos seus três anos de existência.

## RESUMO

A comunicação refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto CRIA-SE (financiado pela JNICT), com o qual se pretende identificar modos eficazes de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano de professoras e educadoras de infância.

Constatando-se a impermeabilidade demonstrada pelas instituições educativas aos apelos à criatividade típicos dos discursos educativos dos anos 60 e 70, no projecto, procura-se — com base nos desenvolvimentos recentes da investigação sobre a criatividade e inovação no trabalho e sobre a formação de professores e a profissionalidade docente — construir, nas escolas em intervenção e entre elas, um modelo de Educação para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo prevalecente de Educação para a Conformidade.

O “coração” do projecto são os Grupos de Projecto (GP), grupos constituídos por 5 a 6 professoras/educadoras de uma instituição e por um orientador(a) da equipa coordenadora da FPCEUP. A comunicação tem três momentos: um primeiro momento em que apresentamos a estrutura e a dinâmica do projecto, um segundo momento onde damos conta do referencial teórico-prático que ele próprio tem permitido edificar e um terceiro momento relativo ao papel que aí têm desempenhado os Grupos de Projecto.

A este propósito reflecte-se na dimensão de formação, central no projecto, enquanto dimensão de convergência e divergência das outras duas suas dimensões básicas, a dimensão de investigação e a dimensão de intervenção.

## RESUME

On rend compte d'un projet d'intervention, de formation et de recherche auprès d'instituteurs de maternelle et primaire de deux communautés scolaires, dans le but d'introduire une dimension “créative” dans leur action pédagogique quotidienne.

Etant donné que la pratique scolaire reste toujours imperméable aux appels à un “enseignement créatif” dont le discours pédagogique des années 60 et 70 était comblé, on a emprunté aux recherches récentes, soit dans les domaines de la créativité et l'innovation, soit dans celui de la formation d'enseignants, les éléments d'un modèle d'“éducation pour la créativité”, alternatif au modèle établi d'éducation pour la conformité.

La mise en oeuvre de ce modèle accorde un rôle fondamental aux groupes de projet, constitués par 5 ou 6 instituteurs d'une école et un membre de l'équipe de coordination. La dimension de formation se constitue l'axe central du Projet, en tant que dimension de convergence et de divergence des deux autres, la recherche et l'intervention.